

HELIOS

REVISTA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONOR ORREGO

ISSN N° 2523-6210 (edición impresa)
ISSN N° 2664-3510 (edición online)
VOL. 4 N° 1, ENERO - JUNIO, 2020
TRUJILLO, PERÚ

Solo en ti está la luz, adéntrate en tu propia intimidad, en los más oscuros senos de tu conciencia personal y de allí brotará la voz, la auténtica voz de tu eternidad. Antenor Orrego



DOCENCIA
PENSAMIENTO EDUCATIVO
INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

ARTE
HISTORIA
LITERATURA

CORRESPONDENCIA
RESEÑA DE PUBLICACIONES
RESEÑA DE EVENTOS

INFORME ESPECIAL: CENTENARIO DEL PRIMER CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIANTES 1920-2020



**AUTORIDADES
UNIVERSITARIAS**

Rectora

Dra. Yolanda Peralta Chávez

Vicerrector Académico

Dr. Julio Chang Lam

Vicerrector de Investigación

Dr. Luis Cerna Bazán

Decano de la Facultad de Educación y Humanidades

Dr. Luis Acuña Infantes

HELIOS

REVISTA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DE
LA UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONOR ORREGO

HELIOS, revista académica dedicada a las ciencias de la educación y disciplinas conexas. Publica trabajos de docentes e investigadores de esta universidad y de otras instituciones.

COMITÉ EDITORIAL

Director
Dr. Elmer Robles Ortiz

Editores asociados
Dr. Luis Acuña Infantes
Mg. Eduardo Paz Esquerre

MIEMBROS

Dra. Ma. de Lourdes Alvarado
Universidad Nacional Autónoma de México

M.A. José Enrique Cortez Sic
Universidad de San Carlos, Guatemala

Dra. Diana Elvira Soto Arango
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Dr. Reinaldo Rojas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Justo Cuño Bonito
Universidad Pablo de Olavide, España

Dr. Marco Martos Carrera
*Universidad Nacional Mayor de San Marcos y
Academia Peruana de la Lengua*

Dr. Gian Battista Fausto Bolis
Universidad Católica Sedes Sapientiae, Perú

Dr. Juan Francisco Paredes Carbonel
Universidad Nacional de Trujillo, Perú

Dra. Ana María Zavala Kcont
Universidad Privada Antenor Orrego, Perú

Dra. Evelin Merino Carranza
Universidad Privada Antenor Orrego, Perú

Dra. Liliana Alicia Paz Ramos
Universidad Privada Antenor Orrego, Perú

ISSN N° 2523-6210 (edición impresa)
ISSN N° 2664-3510 (edición online)
Depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú
N° 2017 - 17017
Vol. 4 N° 1, enero - junio de 2020 - Trujillo, Perú
Publicación semestral

Dirección
UNIVERSIDAD PRIVADA ANTONOR ORREGO
Av. América Sur N° 3145
Urb. Monserrate, Trujillo, Perú
Teléfono: 51-44-604444, anexo 2087
e-mail: helios@upao.edu.pe
http://www.upao.edu.pe

Los artículos de esta revista expresan el pensamiento personal de sus autores, no de la institución.



Portada:
Niños de ocho años estudian en casa utilizando medios digitales.

Contraportada:
Alumnos de nuestra facultad en clase no presencial.

Diagramación:
Yubis Julca Castillo

REVISTA HELIOS

La revista "Helios" es una publicación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Privada Antenor Orrego. Es de periodicidad semestral; edita dos fascículos al año, el primero cubre el periodo enero-junio y el segundo el periodo julio-diciembre. Por consiguiente, aparece en los meses de junio y diciembre de cada año.

Desde su fundación el año 2017, "Helios" tiene como objetivo publicar textos y promover la investigación sobre educación, humanidades y ciencias sociales; por ende, su cobertura temática incluye trabajos que se inscriben en el abanico de las ciencias de la educación y disciplinas que guardan relación con ellas: filosofía, historia, antropología, sociología, psicología educativa, literatura, arte, entre otros campos; se trata de escritos elaborados por docentes e investigadores de la Universidad Privada Antenor Orrego y de otras instituciones del Perú y del exterior. Está dirigida a un público conformado por educadores de todos los niveles del sistema educativo, estudiantes de pregrado y posgrado de la esfera educativa, profesionales e investigadores de las diferentes ramas de las humanidades y ciencias sociales.

Publica *artículos originales de investigación científica*, es decir, textos que presentan, de manera detallada, los resultados de una investigación cualitativa o cuantitativa, cuya estructura incluye: resumen y palabras clave, abstract y key words, introducción, metodología, resultados, conclusiones y referencias bibliográficas; *artículos de revisión*: textos sobre una investigación en los cuales se analizan, sistematizan e integran los resultados de otros trabajos de investigación sobre un determinado campo de la ciencia, tecnología o humanidades, con el propósito de dar cuenta del desarrollo de dichos campos; *artículos de opinión*, esto es textos que presentan resultados de una investigación sobre un tema específico desde una perspectiva analítica, interpretativa, crítica o reflexiva para cuyo efecto se recurre a fuentes originales; y *ensayos*: textos en los cuales el autor expone un tema en forma libre, según su manera personal de concebirlo; implica reflexión o criterios propios, propuesta y defensa, tienen carácter argumentativo; por lo general, en ellos se distinguen una introducción, el desarrollo o cuerpo central y la conclusión.

Según la naturaleza del tema, con criterio flexible, caben las adaptaciones por parte de los autores.

Todos los tipos de artículos deben presentar los títulos y el resumen en español e inglés. Al final, las referencias bibliográficas según el formato APA.

Además, acorde con su objetivo, cobertura temática y público al que se dirige, en sus diferentes números publica información textual y gráfica –trabajos originales o seleccionados de fuentes ya existentes- sobre grandes educadores, pensamiento educativo vivo, educación por el arte y educación mediante la palabra, así como una sección de publicaciones y eventos académicos. Y tiene sus páginas abiertas para comentarios de sus lectores.

Los artículos expresan el pensamiento personal de sus autores, no de la institución.

ÍNDICE

7 / Presentación

Artículos

- 9 / Del efecto einstellung en Sísifo al pensamiento lateral y designer thinking.
Hacia una educación creativa
Aníbal Teobaldo Vergara Vásquez
- 15 / Aplicación de una estrategia basada en la manipulación de material concreto
para la resolución de problemas de cantidad de primer grado de primaria
Ariana Thais Zavaleta Ulloa
- 33 / Vivencias de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje del idioma inglés
Liliana Elizabeth Varela Lescano
- 43 / Hacia una revaluación de la historia de la invasión y conquista en los textos
escolares
Elmer Robles Ortiz
- 69 / Dimensionamiento de la metodología de la investigación científica
Ramos Atilio León Rubio
- 77 / Vida en las escuelas de educadores inolvidables
- Una semblanza de María del Carmen Riocerezo Alonso
Javier Alejandro Manrique
- 83 / Propuesta para conformar una convivencia democrática en la Institución
Educativa 80036, San Martín de Porres, La Esperanza – Trujillo
Mario Wilfredo Hernández Hernández
Pamela Rossaly Pizarro Núñez
- 131 / Personas mayores y educación en Colombia
Marta Silva Pertuz
- 143 / Trujillo del Perú: cinco siglos de fe y calamidades
José Théodulo Esquivel Grados
Migdomio Esquivel Grados

153 / CONFERENCIA

La universidad que hoy requerimos y el pensamiento de Antenor Orrego
Jorge Capella Riera

167 / INFORME ESPECIAL

Centenario del primer congreso estudiantil del Cusco 1920-2020

191 / ILUSTRES FORMADORES DE CONCIENCIAS

Elvira García y García (1862-1951)

193 / PENSAMIENTO EDUCATIVO VIVO

EL APOORTE DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778)

219 / EDUCACIÓN POR EL ARTE

GALERÍA DE FORMAS Y COLORES

Pedro Azabache Bustamante (Moche, 1918-Moche, 2012)

229 / EDUCANDO LA PALABRA

AULA DE LETRAS

Lapicito de colores. Juan Francisco Manrique Castro

Gracias a la vida (Décima espinela). Cecill Scott

Sustentabilidad de los recuerdos. Cecill Scott

237 / RESEÑA DE PUBLICACIONES

265 / RESEÑA DE EVENTOS

269 / CORRESPONDENCIA

CARTAS AL DIRECTOR

Retropías y distopías de la educación en Puno

Jesús Wiliam Huanca-Arohuanca

273 / CÓDIGOS DE ÉTICA

274 / INFORMACIÓN PARA LOS AUTORES

277 / INFORMACIÓN PARA LOS LECTORES

PRESENTACIÓN

Educar implica formación del hombre en su totalidad; por consiguiente, considerar los logros de las ciencias y las humanidades en el proceso histórico del mundo, cada vez más incesante y veloz en su desarrollo. Las ciencias y las humanidades tienen puntos de concordancia, se relacionan, complementan, incluso se presuponen, en la consecución de las expresiones plenas de la vida de los seres humanos. Al productor de conocimiento científico no le son extrañas las manifestaciones estéticas, como al creador de belleza no le son ajenos los avances de la investigación científica. Los contenidos de aprendizaje con los cuales trabaja la educación proceden, precisamente, de los logros científicos y humanísticos.

Las teorías educativas se nutren de las contribuciones de las diferentes ciencias, sean naturales, sociales o formales. Y ha surgido un abanico de disciplinas que se denominan ciencias de la educación, a las cuales se han ido incorporando aportes del conocimiento que, hasta los últimos decenios del siglo XX y en lo que corre del XXI, no formaban el corpus clásico de esas ciencias, tales los casos de la informática educativa y la neuroeducación. Las facultades de educación, para estar al día con el vertiginoso crecimiento científico, se ven obligadas a la actualización de sus currículos, e incorporan estos aportes tanto como sustento teórico cuanto como contenidos de aprendizaje. La Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Privada Antenor Orrego se ubica en esta línea. Sus autoridades y profesores buscan su actualización permanente, traducida en sus diversas actividades académicas. Y para la expresión de sus inquietudes dan vida a esta revista, canal de la investigación y reflexión en el campo de la educación.

Aquí lo fundamental es la educación. Pero, por lo dicho en líneas precedentes, también acogemos trabajos concurrentes a esta materia. La educación mantiene ineludibles conexiones multidisciplinarias, y este vocero académico es consecuente con ello.

Hemos tomado el nombre de *Helios* en recuerdo de uno de los proyectos intelectuales de nuestro mentor, el amauta Antenor Orrego, en cuyos años de intensa producción en los campos ético y estético, con profundas implicancias educativas, tuvo listo para su edición un libro de ese título que, lamentablemente, se perdió. Quedó trunca su intención. En varios de sus textos hace mención a dicho libro, del cual logró publicar algunas páginas en formatos de artículos,

●

después reunidos en sus *Obras completas*. También *Helios* fue el título de un libro colectivo anunciado en 1920, en el que se reunirían producciones de miembros del Grupo Norte, uno de ellos, precisamente, Orrego; pero, al parecer, ese trabajo tampoco se cristalizó.

En homenaje al mentor cuyo nombre enaltece nuestra institución, hemos bautizado esta revista con el título de esa obra que no se hizo realidad. Helios, el sol, no solo de los griegos, sino de todos los pueblos antiguos, incluido el peruano, con su inti, implica luz, claridad, diafanidad, transparencia, ilustración. Y eso es lo que la educación consigue con el trabajo de los profesores y estudiantes. La universidad es la casa del saber, que ilumina las conciencias y las proyecta en pos del desarrollo.

La concepción rousseauiana del paidocentrismo también guarda relación con el sol. El ginebrino partió de la idea principal de la teoría heliocéntrica. Si para Copérnico, helios era el eje alrededor del cual giraban los planetas del sistema al que pertenece la Tierra, para Rousseau, el alumno era el centro del sistema educativo, vale decir, el helios de la educación, al que la escuela habría de iluminar para que, a su vez, él irradie la luz de su inteligencia en el transcurso de toda su vida.

En ese sentido, nuestra revista pretende ser un rayo de luz que contribuye a revelar espíritus, guiar, conducir, humanizar. Educación desde las aulas y más allá de las aulas. Somos una antena abierta y atenta a todas las expresiones formales e informales de la educación. Bienvenidos a nuestras páginas.

Elmer Robles Ortiz
Director

DEL EFECTO EINSTELLUNG EN SÍSIFO AL PENSAMIENTO LATERAL Y DESIGNER THINKING. HACIA UNA EDUCACIÓN CREATIVA

FROM THE EINSTELLUNG EFFECT IN SISYPHUS TO LATERAL THINKING AND DESIGNER THINKING. TOWARDS A CREATIVE EDUCATION

Aníbal Teobaldo Vergara Vásquez¹

Recibido: 29-01-2020

Aceptado: 07-02-2020

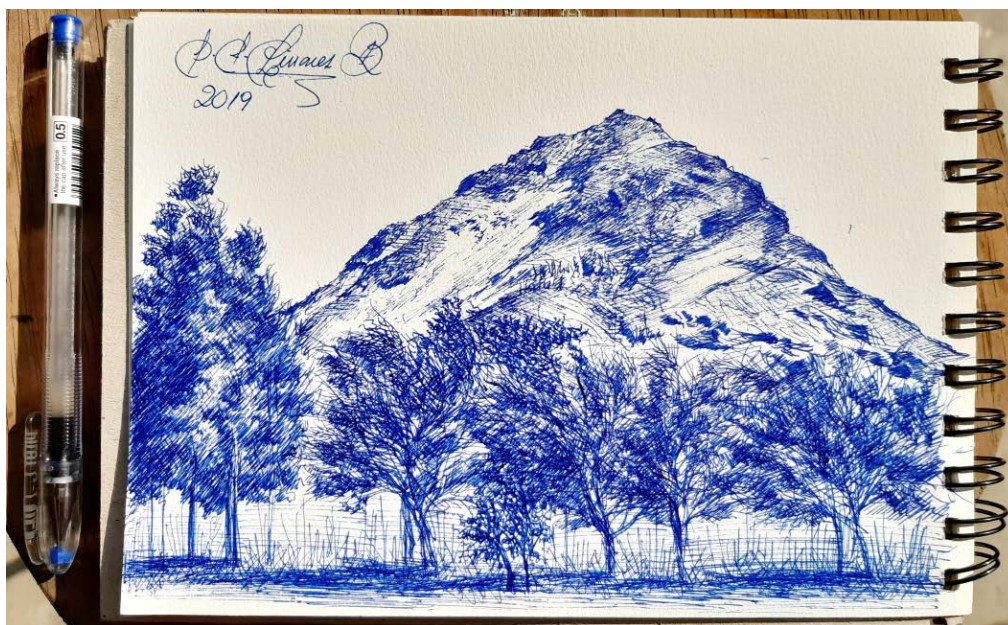
RESUMEN

El efecto *eistellung* es un sesgo cognitivo que fue instalado para solucionar problemas. Se dice que nuestro cerebro cuenta con patrones ya establecidos, es decir cuando nos enfrentamos a un problema usa soluciones que ya usó antes. Sin embargo, ante un problema nuevo, para el que nuestro cerebro no tiene un patrón, al no encontrar una solución, la evitamos o alejamos de ella. Frente a esta situación que se presenta en las diversas etapas del desarrollo humano, aparecen nuevos aportes que buscan mejorar nuestra percepción y brindarnos nuevas opciones de solución. El pensamiento lateral, concepto creado por Edwar Bono, se define como un proceso mental diferente, donde se buscan soluciones aparentemente extrañas y absurdas, caminos diferentes por los que nuestro cerebro no está acostumbrado a transitar (Coto, 2007). De igual forma el *designer thinking* pretende explotar la creatividad, analizando situaciones cotidianas en las que aparentemente no existe una solución o alternativa y mediante bosquejos, maquetas o prototipos, brindar soluciones a necesidades cada vez más complejas.

¹ Doctor en Educación, maestro en Educación con mención en Psicopedagogía, licenciado en Educación con mención en Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales. Docente de la Universidad Privada Antenor Orrego en las asignaturas de Filosofía, Ética y Psicología.

ABSTRACT

The *eistellung* effect is a cognitive bias that we installed or was installed to solve problems. It is said that our brain has established patterns, that is, when we face a problem, it uses solutions that I already used before. However, given a new problem, for which our brain does not have a pattern and not finding a solution, we avoid it or move away from it. Faced with this situation that occurs in the various stages of human development, new contributions appear that seek to improve our perception and provide us with new solution options. Lateral thinking, a concept created by Edwar Bono, is defined as a different mental process, where apparently strange and absurd solutions are sought, different paths through which our brain is not accustomed to traveling (Coto, 2007). Similarly, the Designer thinking present exploit creativity, analyzing everyday situations in which there seems to be no solution or alternative and through sketches, models or prototypes, provide solutions to increasingly complex needs.



Cerro Blanco, detrás de la Huaca de la Luna (Moche). Autor: Jhonathan Jeffersson Linares Benites.

INTRODUCCIÓN

Cuando chicos jugábamos a llenar los recipientes con agua, pensábamos que si obstruíamos con el dedo una parte del caño provocaríamos una presión que llenaría nuestros recipientes mucho más rápido, era una solución aparentemente efectiva. Sin embargo, esto no es verdad, tarda lo mismo llenarlo de ambas formas, esa idea que la tuvimos instalada desde pequeños aún ahora la usamos pretendiendo ganar tiempo. Sabemos del personaje mitológico Sísifo, por Homero quien nos cuenta sobre la condena que le fue impuesta por los dioses: "Vi de igual modo a Sísifo, el cual padecía duros trabajos empujando una enorme piedra hacia la cumbre de un monte, pero cuando ya le faltaba poco para doblarla, una fuerza poderosa derrocaba la insolente piedra, que caía rodando a la llanura. tornaba entonces a empujarla, haciendo fuerza y el sudor le corría por los miembros y el polvo se levantaba sobre su cabeza". (Marchiori, 2008). Sísifo entendió muy bien su castigo e hizo de ese trabajo una rutina. Algunas veces pienso en que el castigo impuesto a Sísifo le habría hecho pensar que existirían otras formas de llevar la roca hacia lo alto de aquella colina, pero seguramente se le tendría prohibido pensar, así como también poder innovar su castigo.

Existe un dicho popular: Juan seguro vivió muchos años. Esto en referencia a no salir de lo establecido, quedarnos con lo que ya conocemos, el sentimiento de seguridad, frente a lo desconocido, no arriesgamos. En un mundo donde la *neofilia* nos consume, el sentimiento de seguridad aparece como protector. Y ese sentimiento de seguridad nos brinda el estar preparados para la competencia constante, el demostrar habilidades para conseguir el puesto de trabajo y además mantenerlo. En la actualidad los profesionales con mejores remuneraciones son aquellos que brindan alternativas de solución y seguridad a sus empleadores y clientes, por ello se pretende dar a conocer la aplicación de pensamiento lateral y el *designer thinking* y sus beneficios no solo en

el plano educativo sino también laboral. (Neofilia es un término popularizado por el escritor de culto Robert Anton Wilson, se refiere a un tipo de personalidad caracterizada por una fuerte afinidad hacia la novedad. <https://es.wikipedia.org/wiki/Neofilia>)

DESARROLLO

En relación al efecto *einstellung*, (Pérez , 2015) recoge las palabras del líder hindú Mahatma Gandhi para referirse a lo perjudicial de este efecto: "Tus creencias se convierten en tus pensamientos, tus palabras se convierten en tus acciones, tus acciones se convierten en tus hábitos, tus hábitos se convierten tus valores y tus valores se convierten en tu destino", lo cual puede significar que la secuela más grande que provoca el efecto *einstellung* es que la persona se la crea, es decir, cuando una persona cree que no puede hacer algo, simplemente ya no lo hace; es lo que pasa con nuestros estudiantes, muchos niños ya desde los primeros años de primaria creen que no aprenderán matemáticas porque no les entra en la cabeza, el profesor ya les dijo que ellos no saben y si el profesor lo dijo, entonces, es cierto. Igual sucede con las demás asignaturas, los estudiantes se creen que no saben y no hacen nada para olvidar dicha creencia convirtiéndola en un hábito que los acompañará el resto de sus vidas, por ejemplo, suena increíble pensar que un niño que tiene problemas con matemáticas pueda llegar a ser ingeniero, o que un estudiante que tiene problemas de comunicación o de lectoescritura pueda llegar a ser un gran comunicador o un abogado.

¿Se puede superar el efecto *einstellung*? Sí, uno de los casos especiales lo encontramos en el famoso orador Demóstenes, quien había nacido con un defecto en el habla, algunos señalan que era tartamudo, razón por la cual según se cuenta usaba pequeñas piedras bajo el paladar para entrenar su habla, ensayaba todos los días su

oratoria convirtiéndose en el mayor exponente de la retórica de su tiempo. (*Ligget* es una expresión alemana traducida como *ya está*).

La historia también nos cuenta el caso de Johann Carl Friedrich Gauss aquel que con su *ligget* completó rápidamente una progresión aritmética: sumar los números de uno al cien dejando impactado a su maestro, quien al observar su talento decide encaminarlo y hacer todo lo posible para que ese talento no se pierda. (*Ligget* es una expresión alemana traducida como *ya está*).

Por nuestro lado, según el cronista Juan Díez Betanzos, Atahualpa aprendió a jugar ajedrez únicamente observando las partidas entre sus captores.

Seguramente en algún lugar de nuestro inmenso país deben existir muchos "talentos" que son diferentes al resto, que no se dejan impresionar por un formula estandarizada y que buscan nuevas opciones para "desafiar" o "*des-sisifarse*" al rol tradicional de la enseñanza en nuestro país.

A razón de Alves (2016), en alemán *eistellung* significa instalación. Este efecto consiste en la creación de una barrera que nos lleva a intentar resolver un problema de la manera como siempre lo hemos hecho. Es decir, si a un niño desde pequeño le dijeron que la única manera de realizar una operación matemática era siguiendo las pautas y los pasos que el profesor le enseñó, entonces así y únicamente de esa manera debería ser, no existen otras variantes para multiplicar 32×12 , pero si el niño descubre en YouTube el método de multiplicar japonés y le parece una opción divertida e interesante de aprender a multiplicar, totalmente diferente a lo que su profesor le enseñó y decide desarrollar toda la tarea de dicho modo y al presentarla su profesor le coloca un cero, pese a que las respuestas son las correctas, pero el método aplicado no lo es. Entonces el niño siente que lo que la vio YouTube sobre matemáticas es mentira. Una de las características del currículo nacional de educación básica es la flexibilidad,

según señala: Flexible, porque ofrece un margen de libertad que permite la adaptación a la diversidad de estudiantes y a las necesidades y demandas de cada región (MINEDU, 2017). Por lo tanto, los estilos de aprendizaje deben ser bienvenidos y no ponerles trabas, porque no los entendemos. El efecto *eistellung* busca dirigir el pensamiento en una sola dirección, solo existe una respuesta y una solución, por tanto, si no la aprendemos entonces no sirve, nos quedamos en el anonimato, y no podemos lograr el éxito académico y laboral que la vida nos espera. Así condenamos la creatividad de los niños y nos empeñamos en decir que lo que buscamos es que los niños despierten su creatividad, la creatividad que muchas veces los docentes creamos para ellos.

Actualmente, se busca romper este efecto *eistellung*, que tanto daño hace a la creatividad, una de las armas "novedosas" es el pensamiento lateral que a decir Arboleda Aparicio (2007). Es la serie de operaciones mentales, estrategias y representaciones que alguien usa en su experiencia de mundo en razón de capturar las situaciones, fenómenos y objetos de conocimiento como unidades complejas y desde diversas dimensiones. Por ejemplo, para un problema siempre existe una solución, eso es indudable, pero los pasos para llegar a esta solución no siempre son los mismos, muchas veces hay que desaprender para volver a aprender. Como en el siguiente ejemplo, propuesto por Sloane (1991), acerca del hombre en el ascensor: un hombre vive en el décimo piso de un edificio. Cada día toma el ascensor hasta la planta baja para dirigirse al trabajo o para ir de compras. Cuando regresa, siempre sube en el ascensor hasta el séptimo piso y luego por la escalera los restantes tres pisos hasta su apartamento en el décimo. ¿Por qué lo hace así? Al responder a esta ejercicio, pensamos en lo más lógico, en este caso, el hombre quiere hacer ejercicios, visita a un familiar o enamorada en el piso siete, quizás el hombre es supersticioso y piensa que el siete es de buena suerte y por ello siempre baja en ese piso y así nos podemos poner a pensar

en la solución que nos parezca la más adecuada y que nos convenza; sin embargo, la respuesta es otra, el autor nos dice que el hombre es un enano, alcanza el botón de ascensor de la planta baja pero no llega hasta el botón del décimo piso. El décimo piso es el más alto al que llega el ascensor. Aquí la solución escapa de toda lógica preestablecida. Se busca mediante el pensamiento lateral buscar otras opciones que se adecuen a la creatividad del estudiante que le permita ser original y preciso en cuanto a sus respuestas.

Lo que busca el pensamiento lateral es cambiar el paradigma del “*esto se tiene que hacer de esta manera*” que acompaña en todos los niveles de la educación en nuestro país. ¿Qué daño causa el efecto *einstellung* en nuestros estudiantes y posteriormente ciudadanos? Según Garnham y Oakhill (1996), los psicólogos de la *gestalt* concluyen que es perjudicial, pues cuando se buscan nuevas soluciones, o cuando se solucionan problemas que son fundamentalmente diferentes de los que se han encontrado anteriormente.

El estudiante que no aprende las operaciones básicas de matemática de la manera como quiere el profesor, seguramente, tendrá problemas durante toda su vida con las matemáticas y o cualquier otra asignatura, vale decir convertimos a ese estudiante en un Sísifo que debe resignarse a cargar con su piedra de la única manera posible. Resignándose y acostumbrándose a vivir con ese castigo.

CONCLUSIÓN

En la actualidad, muchos programas educativos innovan en sus métodos de enseñanza, buscan nuevas metodologías de enseñanza para que sus estudiantes exploten de manera autónoma su creatividad, estudiando y comprendiendo a su manera, interesándose por lo que quiere aprender, problematizando realidades y dando soluciones alternativas a problemas cotidianos.

Así como el pensamiento lateral hace frente al efecto *einstellung* y parte de sus principios, aparece el *designer thinking* (pensamiento de diseño), el que, según definen Serrano y Blázquez (2014), es una manera de resolver problemas reduciendo riesgos y aumentando las posibilidades de éxito. Empieza centrándose en las necesidades humanas y, a partir de ahí, observa, crea prototipos y los prueba, consigue conectar conocimientos de diversas disciplinas (psicología, sociología, marketing, ingeniería...) para llegar a una solución humanamente deseable, técnicamente viable y económicamente rentable. Aquí lo que se busca es que el estudiante aplique una solución a sus necesidades. Muchas veces lo que uno desea no lo encuentra y se debe quedar con las ganas, aquí no se quedan con las ganas, las ganas, por así decirlo, son las de enfrentar esa necesidad. Los estudiantes crean prototipos, muestras que pronto serán realidades, así se han creado puestos de trabajo que antes no se pensaban porque no se atendían dichas necesidades. Un ejemplo son las famosas aplicaciones móviles que permiten a sus diseñadores ganar miles o millones de dólares desde la comodidad de su hogar, lo único que hacen es pensar en cómo atender una necesidad cotidiana, los problemas de hoy que para muchos son meros caprichos, para otros son obligaciones que se debe atender.

Si aplicamos tanto el pensamiento lateral, así como el *designer thinking*, quizás logremos atender las necesidades que reclaman nuestros estudiantes. Todo profesor busca que sus estudiantes exploten su creatividad, pero la de ellos, no la que se imparte, la que se direcciona, no buscamos cambiarle de color a la creatividad que importamos, buscamos desarrollar creatividad y qué mejor que la de nuestros estudiantes que siempre nos sorprenden.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, F. (2016). *Diseño de Aprendizaje con uso de Canvas: Trahemtem*. Sao Paulo: DVS.
- Arboleda Aparicio, J. C. (2007). *Pensamiento lateral y aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- Coto, A. (2007). *Fortalece tu mente*. Madrid: EDAF.
- Garnham, A., & Oakhill, J. (1996). *Manual de psicología del pensamiento: pensar y razonar*. Barcelona: Paidós.
- Marchiori, E. (2008). *De Zeus a Ronald Mc Donald*. Buenos Aires: Olmo.
- MINEDU. (2017). *Currículo nacional de la educación básica*. Lima: Ministerio de educación.
- Pérez, V. (2015). *Si Puedes Respirar Puedes Triunfar*. E.U.
- Serrano, M., & Blázquez, P. (2014). *Design thinking: Lidera el presente. Crea el futuro*. Madrid: ESIC.
- Sloane, P. (1991). *Ejercicios de pensamiento lateral*. Buenos Aires: Zugarto.



Niños del medio rural en clase de música al aire libre, distrito de Usquil.

APLICACIÓN DE UNA ESTRATEGIA BASADA EN LA MANIPULACIÓN DE MATERIAL CONCRETO PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE CANTIDAD DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA

APPLICATION OF A STRATEGY BASED ON THE HANDLING OF CONCRETE MATERIAL TO RESOLUTION OF QUANTITY PROBLEMS IN FIRST GRADE OF PRIMARY

Ariana Thais Zavaleta Ulloa¹

Recibido: 06-01-2020

Aceptado: 13-01-2020

RESUMEN

El presente estudio tiene por objetivo demostrar la eficacia de una estrategia basada en la manipulación de material concreto para el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas de cantidad, en los niños de primer grado de primaria de la I.E.P. "Johannes Gutenberg" – Trujillo, 2019. Es un estudio aplicado, de enfoque cuantitativo, con diseño preexperimental; la muestra de estudio es no probabilística y está integrada por 25 niños. Para el recojo de información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario, tanto en el pre como en el posttest, el cual estuvo conformado por 20 ítems en total, de los cuales 05 para adición, 05 para sustracción y 10 para operaciones combinadas, que responden a las dimensiones de estudio de la variable resolución de problemas de cantidad.

Los resultados obtenidos demuestran que la estrategia basada en la manipulación de material concreto mejoró significativamente el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas de cantidad de los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular "Johannes Gutenberg", con un alto nivel de significancia $p < 0.01$.

Palabras clave: Estrategia, manipulación, material concreto, resolución, problemas.

¹ Estudiante del Programa de Educación Inicial de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Particular Antenor Orrego de Trujillo. Integrante del Semillero de Investigación e Innovación del programa antes nombrado. La elaboración del presente artículo fue asesorada por la profesora Dra. Sonia LLaquelín Quezada García.

ABSTRACT

The objective of this study is to demonstrate the effectiveness of a strategy based on the manipulation of concrete material for the development of the capacity to solve quantity problems in children in 1st grade of primary school of the I.E.P. "Johannes Gutenberg" - 2019. It is an applied study, with a quantitative approach, with a pre-experimental design; The study sample is not probabilistic and is made up of 25 children. For the collection of information, the survey was used as a technique and the questionnaire as an instrument, both in the pre and in the post test, which was made up of 20 items in total, of which 05 for addition, 05 for subtraction and 10 for combined operations, which respond to the dimensions of study of the variable resolution of quantity problems.

The results obtained show that the strategy based on the manipulation of concrete material significantly improved the development of the capacity to solve problems of quantity of students of 1st grade of primary of the Private Educational Institution "Johannes Gutenberg", with a high level of significance $p < 0.01$.

Keywords: Strategy, manipulation, concrete material, resolution, problems.



I. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, las actividades de corte tradicional donde los protagonistas son la pizarra, los colores, y cuadernos únicamente, aportan muy poco al desarrollo de los diferentes pensamientos de los niños y específicamente a la comprensión de resolución de problemas de cantidad. Por ello, los estudiantes que cursan primer grado de educación primaria, presentan dificultades en la resolución de problemas de cantidad, incidiendo así en su rendimiento académico obtenido en el área de matemática. Es importante recordar que en las actividades con niños del nivel inicial se deben aplicar estrategias para favorecer el desarrollo de sus capacidades y lograr paulatinamente una adecuada construcción de conceptos de manera permanente y continua, que abarca entre otros temas la estructura aditiva, esta debe potenciarse de forma vivencial, manipulando material concreto para establecer relaciones, comparaciones, vínculos y dar solución a situaciones de problemas, con el fin de afrontar diversas situaciones que se presentan en el transcurso de la vida.

En nuestro país la matemática es considerada por muchos de los estudiantes como uno de los cursos más complejos, y en base a esto se pierde el interés por adquirir más conocimientos de al respecto; esto repercute al finalizar el año escolar: en la entrega de las calificaciones finales.

Para enseñar, primero hay que conocer las características evolutivas de cada niño según su edad y así buscar las estrategias para lograr un aprendizaje significativo. El Ministerio de Educación, sostiene que la labor de la docente no es solo transmitir conocimientos sino enseñar para aprehender, para ello debe ser una docente debidamente preparada, poniendo mayor énfasis en las áreas de matemática y comunicación, sin menospreciar las demás áreas. Y siempre basarse en las experiencias directas, en vivenciar situaciones reales, logrando así fomentar en ellos la observación, indagación, exploración, curiosidad,

reflexión, etc. y así pueda interiorizar su realidad, y buscar soluciones a los problemas que puedan aquejar su entorno para la mejora de esta (MINEDU, 2018).

Teniendo en cuenta los acápites anteriores, el problema se encamina en que el docente es quien debe facilitar la comprensión de los contenidos a los estudiantes. Por ello es muy importante que sea la maestra quien tenga la capacidad de expresarlo mediante diferentes caminos, con el objetivo de aclarar las ideas al estudiante. También es necesario que presente situaciones de la vida real y los niños manipulen material concreto para que sientan que lo que hace es realmente útil. Así es muy interesante emplear en las sesiones de clase recursos variados como los manipulativos, los juegos didácticos, etc. Esto facilitará el proceso enseñanza – aprendizaje.

Frente a esta problemática cabe la posibilidad de utilizar material concreto para lograr el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas de cantidad. Muñoz (2014) considera que hoy en día una forma de hacerlo es aplicando técnicas innovadoras, materiales, recursos, o procurando mejorar los ya existentes, presentando al alumno paradigmas reales que se pueda encontrar en sus actividades de cada día, en los cuales tenga que emplear o desarrollar esas nuevas habilidades. Si el alumno consigue trasladar los nuevos conocimientos a diferentes situaciones problemáticas con éxito, podemos decir que el alumno es competente en este aspecto. Entendemos como competencia matemática a la habilidad de entender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en una gran variedad de situaciones y contextos en los cuales la matemática juega un papel muy importante.

Dada la importancia del estudio, se han realizado investigaciones que sirven de antecedentes a nuestro trabajo.

Jiménez (2013), en su tesis titulada "El uso de material concreto elaborado con elementos de reciclaje del medio y su relación con el

desarrollo de destrezas lógico- matemática de los niños y niñas de primer grado de educación básica de la escuela "General Rumiñagui", del cantón Yantzaza, provincia de Zamora Chinchipe, Ecuador. Universidad Nacional de Loja - Escuela de Educación Parvularia, llegó a las siguientes conclusiones: el material didáctico elaborado con material reciclable del medio, es utilizado por las maestras en su jornada diaria de trabajo para desarrollar diversas estrategias educativas, lo cual posibilita el desarrollo de destrezas en el área de matemática en los niños de la escuela, puesto que, el 44% de ellos se ubicaron en un nivel de logro muy satisfactorio, el 36% de una manera satisfactoria y el 20 % en un nivel poco satisfactorio, por lo que se deduce que el uso de material concreto si permite que los niños y niñas logren ubicarse en su mayoría en un nivel muy satisfactorio.

Así mismo, Mautino (2009), en su tesis "La influencia de la utilización de materiales educativos en el aprendizaje del área Lógico Matemática en los alumnos de primer grado de educación primaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del distrito el Porvenir", Universidad Nacional de Trujillo - Escuela de Educación Primaria, concluyó con lo siguiente: los alumnos del grupo experimental comparando el pretest, cuyo puntaje global fue de 32,30%, y el posttest fue un 85.76%, lograron un incremento significativo de 53.43%, determinando que la aplicación del programa educativo basado en materiales concretos ha contribuido a mejorar significativamente el aprendizaje de los educandos de primer grado de educación primaria, de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui.

Todos estos estudios nos demuestran la importancia que tiene el uso de material concreto para lograr las capacidades de los niños en el área de matemáticas, pues su adecuado uso involucra a los alumnos, a la observación, manipulación hasta llegar a plantear interrogantes, las cuales deben ser respondidas por el docente y con respuestas precisas. Esto servirá como un indicador de evaluar si el material que utilizaron fue el adecuado y despertó el interés de los niños, si cumplió o no sus

expectativas llevándoles a lograr los resultados que ellos esperaban sin tener ninguna dificultad.

En el presente trabajo, buscamos responder el siguiente problema: ¿En qué medida la aplicación de una estrategia basada en la manipulación de material concreto desarrolla la capacidad de resolución de problemas de cantidad, en los niños de primer grado de primaria de la I.E.P. "Johannes Gutenberg" – 2019?

1.1. MANIPULACIÓN DE MATERIAL CONCRETO

El uso del material concreto, como estrategia de enseñanza aprendizaje, es beneficioso tanto para la docente como para los alumnos, la maestra debe emplear de una u otra manera esta estrategia, porque ayudará a que sus alumnos se interesen más por aprender de una manera activa, así los alumnos serán los protagonistas en el desarrollo de su propio aprendizaje. Para Sovero (2005), el material concreto es una estrategia o método que usa la docente para estimular en el proceso educativo, permitiendo que el alumno adquiera información, experiencias nuevas y desarrollo de actitudes de acuerdo a las competencias que se quieran lograr. Además, beneficia a la enseñanza aprendizaje, pero jamás sustituye la labor de la docente en el aula.

Según Vygotsky, el material concreto es un recurso didáctico que facilita la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, dentro de un contexto real educativo y se caracteriza por despertar el interés de cada uno de ellos, facilitando la labor de la docente. Además, dicho material debe ser consistente y adecuado a los contenidos que desarrollarán durante su año escolar (citado por Moreno, 2013). Si la docente solo explica y menciona algunos objetos, no captará la atención de todos los alumnos, ya que ellos no pondrán atención de algo que solo pueden imaginarse, pero no pueden manipular ni observar.

Rojas (2001), sustenta que el papel que desarrollan los materiales concretos se relacionan directamente con los procesos de enseñanza, por tanto, se dan las siguientes fases:

- **Motivar el aprendizaje.** El material concreto tiene la función de motivar el interés del alumno y fijar su atención. Esto se da cuando el material que utiliza la docente es atractivo, novedoso y guarda relación con las experiencias previas de los alumnos, con su contexto sociocultural y con sus expectativas.
- **Favorece el logro de competencias.** El adecuado uso de material concreto, involucra mucho a los alumnos, porque se basa en la observación, manipulación y sobre todo en las capacidades que les permiten desarrollar competencias correspondientes en las áreas del programa curricular.
- **Coadyuvar a la construcción de conocimientos.** Mediante el desarrollo de actividades de aprendizajes significativos en las cuales se haga uso de los materiales concretos adecuados. La docente deberá tener en cuenta que, usando siempre el mismo material concreto con un método similar, fatigará a los alumnos, es por ello que siempre deberá innovar.
- **Propiciar la aplicación de lo aprendido.** Proponiendo algunos, enunciados, ejercicios, problemas de la vida real, métodos, entre otros, para facilitar al alumno en su aprendizaje.
- **Facilitar en los alumnos el desarrollo de la comprobación de los resultados del aprendizaje.** Después de manipular y emplear el material, los alumnos podrán comprender, matematizar, graficar, y verificar si los pasos que siguieron fueron los correctos, a esto se le llama autoevaluación.

El uso de material concreto es muy importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje, según Sovero (2005), por lo siguiente:

- Enriquece el aprendizaje sensorial.

- Facilita a la recolección de nuevos aprendizajes.
- Incita mediante el uso de material concreto el aprendizaje al alumno.
- Beneficia la imaginación y creatividad del alumno.
- Permite que el alumno cultive el poder de la observación, expresión y de comunicación entre los alumnos.

Es importante informar que el uso correcto de material concreto es un recurso importante que debe emplear la maestra con el fin de aplicarlo en el proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta la eficacia de su correcta utilización. Por ello es que el material puede ser fabricado por los propios alumnos, empleando material adecuado y que ayude en proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto motivará a los alumnos y les permitirá ser más innovadores en cada objetivo que se propongan teniendo en cuenta que beneficios podríamos obtener.

El material concreto, podemos clasificarlo de la siguiente manera:

- **Material concreto estructurado.** Son objetos que se diseñaron con un fin pedagógico, el cual podemos ver, oír, tocar, manipular, explorar como, por ejemplo: la base diez, los bloques lógicos, las regletas, los ábacos, etc.
- **Material concreto no estructurado.** Son elementos que existen en el medio físico natural y material, que muchas veces lo utilizamos con el fin de ver, tocar, oír, y muchas veces los desechamos sin tomarle interés; como, por ejemplo: los plásticos, cartones, botellas descartables, chapas, etc. El material educativo no estructurado, puede ser elaborado con diversos materiales, tecnoport, plástico, cajas, micro poroso, botellas, palitos, cartulinas, etc. Lo mejor es, que el material no estructurado puede ser elaborado por nosotros mismo del tamaño o forma que deseamos. Sin olvidar en qué medida queremos emplearlo.

- **Material concreto gráfico representativo.** Este material presenta objetos reales a través de dibujos, figuras, siluetas, fotografías, etc. Esto se percibe a través de la vista. El material gráfico representativo lleva a que el alumno tenga la misión de recordar un objeto mediante una imagen clara y precisa, esto ayuda a desarrollar su percepción. Cuando la maestra presenta material representativo tiene que percatarse de los colores y el tamaño de la figura o lamina, este material deberá ser del interés del niño. Además, deberá ser muy llamativo, para que pueda captar la atención de los alumnos.

1.2. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE CANTIDAD

Para Godino, Batanero y Font (2004), la resolución de problemas es sumamente importante si queremos lograr un aprendizaje significativo de las matemáticas. No debemos pensar que la resolución de problemas matemáticos es tan solo una actividad o un contenido más del currículo, sino debemos darle la visión como uno de los móviles principales del aprendizaje de las matemáticas.

La resolución de problemas sirve como mediador para que los estudiantes construyan nuevos conceptos matemáticos; conduce al alumno a ver a la matemática como un reto, no como algo difícil, aburrido o desmotivador. Enseñarle a un niño la matemática mediante la resolución de problemas, es ya estar generándole una hipótesis, la cual le ayudara a razonar y emplear los conocimientos previos que posee. Por ello la docente debe seleccionar cuidadosamente los problemas que va a plantear a sus alumnos, para no generar ninguna dificultad durante el desarrollo. Los alumnos están más motivados si los problemas que propone la docente, son de su contexto, y no son tan formales como para fatigar al estudiante, por ello la docente tiene que motivar al alumno con un problema matemático real, dentro del contexto donde el

habita y que se le haga más divertido resolver el problema antes planteado.

El método o material que emplee la maestra beneficiará al alumno a futuro, ya que le servirá cuando tenga que ayudar en casa a mamá con el gráfico de barras del recibo de luz, o cuando mamá lo envíe a comprar a la tienda, el mismo razonará y sacará cuentas por sí mismo. Por ello es muy importante el contenido de un problema matemático. No solo será un mediador para una resolución en el aula, si no que va a poder relacionarlo con cualquier situación de su vida diaria (Godino, Batanero y Font, 2004).

Es a través de la resolución de problemas que los estudiantes desarrollan sus capacidades matemáticas tales como: la matematización, representación, comunicación, utilización de expresiones simbólicas, la argumentación, etc. El problema que plantee la docente tendrá que ser con un tema significativo de alguna actividad que se haya realizado en la escuela, en grupo donde se involucra a todos los estudiantes del aula, con el fin de obtener la participación de todo el alumnado durante el desarrollo del problema. Esto conlleva a que el alumno además de comprender la clase se sienta satisfecho de haber comprendido y poder resolver el problema (Muñoz, 2014).

Es muy importante que la maestra sepa llegar al alumno mediante un problema matemático, y a la vez cumplir con todos los procesos didácticos del área de matemática, ya que le facilitará al alumno a desarrollar de una manera novedosa, práctica, dinámica y favorable los problemas, así como a comprender mejor sus capacidades matemáticas paso a paso, ya sea graficando o resolviendo problemas. También, es de suma importancia que el alumno sepa y tenga bien claro los procesos que emplea la maestra en el desarrollo de algún problema matemático, ya que cuando llegue a casa con alguna tarea no presente ninguna dificultad.

El Ministerio de Educación (2018), plantea que los objetivos del enfoque centrado en la resolución de problemas son:

- El alumno debe estar involucrado con el problema, para tener la iniciativa y entusiasmo de resolverlo.
- Deberá comunicar, manifestar y explicar el proceso de resolución de un problema.
- Empleará su razonamiento de forma adecuada y creativa durante el proceso de resolución del problema.
- Buscará información y empleará recursos que promuevan su aprendizaje significativo.
- Tendrá la capacidad de evaluar y de resolver situaciones problemáticas.
- Reconocerá sus dificultades en el desarrollo de conocimientos matemáticos y resolución del problema.

Según Carreira (2013) las dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos son a aquellas dificultades que se manifiestan en la adquisición y el empleo de las capacidades de la lectura, comprensión, expresión escrita y el razonamiento matemático, durante la etapa escolar, que pueden tener como consecuencia un rendimiento más lento e incluso el fracaso escolar. Para evitar estos problemas, la docente, al plantear un problema, debe tener en cuenta palabras adecuadas, ya que los alumnos primero van a leer el problema para entender y comprender, pero, sobre todo, el problema debe guardar relación con su vida cotidiana, para que así el alumno se sienta familiarizado con dicho problema y no se le haga complicado comprenderlo y resolverlo.

METODOLOGÍA

1.3. POBLACIÓN MUESTRA

TABLA 1: Niños de primer grado de educación de primaria de la I.E.P. "Johannes Gutenberg" – Trujillo, 2019

Grado y Sección	Niños	Niñas
1° "A"	18	7
TOTAL	15	

Fuente: Nómina de alumnas del primer grado de educación de primaria de la I.E.P. "Johannes Gutenberg" – Trujillo, 2019.

1.4. TIPO DE ESTUDIO

El presente estudio por su finalidad es aplicada, porque actuará en la realidad concreta (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

1.5. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Es preexperimental, porque tiene un grupo de investigación, con pre y posttest. Se representa de la siguiente manera:

Esquema

Es preexperimental, porque tiene un solo grupo de investigación, con pre y pos – test. Se representa de la siguiente manera:

Esquema

O1-----X-----O2

Donde:

O1 = representa el pretest que se va a aplicar a los niños de primer grado de educación de primaria de la I.E.P. "Johannes Gutenberg", antes de empezar a trabajar con la estrategia basada en manipulación de material concreto para el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas de cantidad.

X= representa a la estrategia basada en manipulación de material concreto.

O2 = representa el pretest que se va a aplicar a los niños de primer grado de educación de primaria de la I.E.P. "Johannes Gutenberg", después de trabajar con la estrategia basada en manipulación de material concreto para el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas de cantidad.

1.6. TÉCNICA E INSTRUMENTOS

Se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento el cuestionario, tanto en el pre como en el postest, el cual estuvo conformado por 20 ítems en total, de los cuales 05 para adición, 05 para sustracción y 10 para operaciones combinadas, que responden a las dimensiones de estudio de la variable resolución de problemas de cantidad.

1.7. MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos se realizó a través del uso de las tablas de frecuencias y se elaboraron gráficos estadísticos con sus análisis e interpretación correspondientes a cada una de ellas.

RESULTADOS

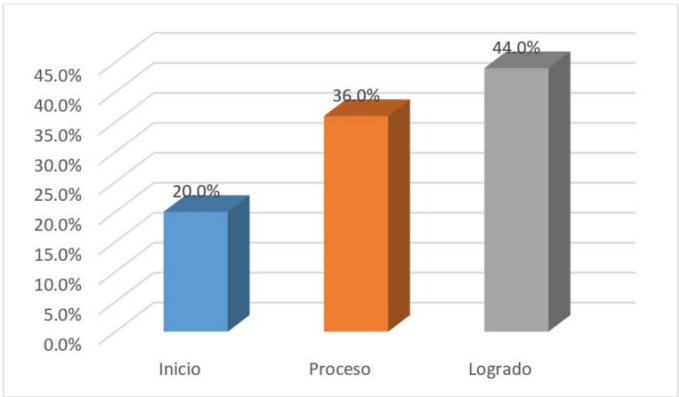
TABLA 2: Nivel de resolución de problemas de cantidad en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular "Johannes Gutenberg"- Trujillo, 2019, según los resultados del pretest

Nivel de resolución de problemas de cantidad	N	%
Inicio	5	20.0
Proceso	9	36.0
Logrado	11	44.0
Total	25	100.0

Fuente: Instrumento de investigación, niños de 1° grado de primaria de la Institución Educativa Particular "Johannes Gutenberg" – Trujillo, 2019.

Descripción: En la tabla 2, referente al nivel de resolución de problemas de cantidad, según los resultados del pretest, se observa que predomina en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular "Johannes Gutenberg" - Trujillo, 2019, el nivel logrado, representado por el 44.0%, seguido del 36.0% con nivel proceso y el 20.0% con nivel inicio.

Gráfico N° 01: Nivel de resolución de problemas de cantidad en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Johannes Gutenberg” - Trujillo, 2019, según los resultados del pretest.



Fuente: Tabla 2

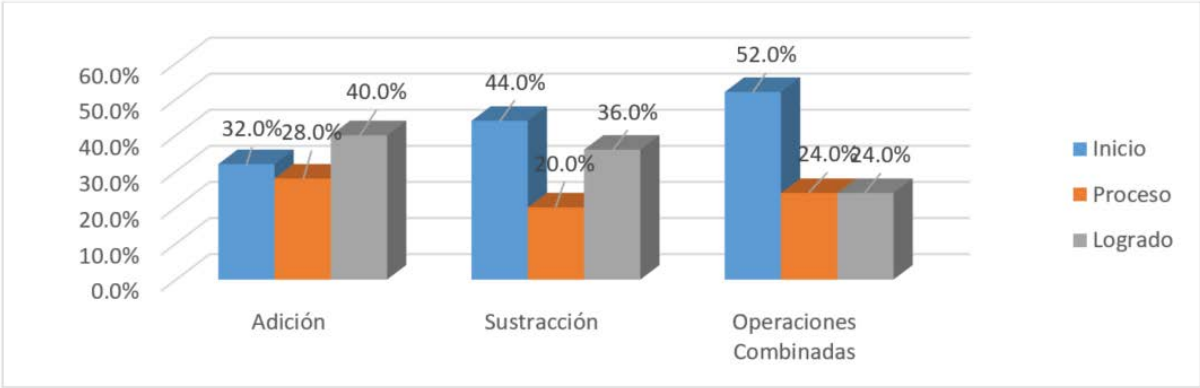
TABLA 3: Nivel de resolución de problemas de cantidad, según dimensiones, en los niños de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Johannes Gutenberg”- Trujillo, 2019, según los resultados del pretest

Descripción: En la tabla 3, según los resultados del pretest, se observa una predominancia de nivel inicio en las dimensiones sustracción y operaciones combinadas de la resolución de problemas de cantidad, con porcentajes de estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Johannes Gutenberg” - Trujillo, 2019, que registran este nivel que oscilan entre 44.0% y 52.0%. Asimismo, predomina en los estudiantes evaluados el nivel logrado en la dimensión adición representado por el 40.0%

Nivel de resolución de problemas de cantidad	N	%
Adición		
Inicio	8	32.0
Proceso	7	28.0
Logrado	10	40.0
Total	25	100.0
Sustracción		
Inicio	11	44.0
Proceso	5	20.0
Logrado	9	36.0
Total	25	100.0
Operaciones combinadas		
Inicio	13	52.0
Proceso	6	24.0
Logrado	6	24.0
Total	25	100.0

Fuente: Instrumento de investigación, niños de 1º grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Johannes Gutenberg” – Trujillo, 2019.

Gráfico N° 02: Nivel de resolución de problemas de cantidad, según dimensiones, en los niños de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Johannes Gutenberg”- Trujillo, 2019, según los resultados del pretest



Fuente: Tabla 3

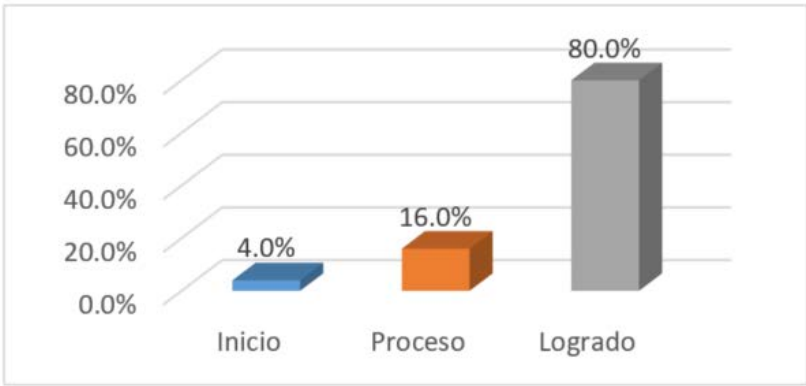
TABLA 4: Nivel de resolución de problemas de cantidad en los estudiantes de 1° grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Johannes Gutenberg” - Trujillo, 2019, según los resultados del postest

Nivel de resolución de problemas de cantidad	N	%
Inicio	1	4.0
Proceso	4	16.0
Logrado	20	80.0
Total	25	100.0

Fuente: Instrumento de investigación, niños de 1° grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Johannes Gutenberg” – Trujillo, 2019.

Descripción: En la tabla 4, referente al nivel de resolución de problemas de cantidad, según los resultados del postest, se observa que predomina en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Johannes Gutenberg”- Trujillo,2019, el nivel logrado, representado por el 80.0%, seguido del 16.0% con nivel proceso y el 4.0% con nivel inicio

Gráfico N° 03: Nivel de resolución de problemas de cantidad en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Johannes Gutenberg”- Trujillo, 2019, según los resultados del postest



Fuente: Tabla 4

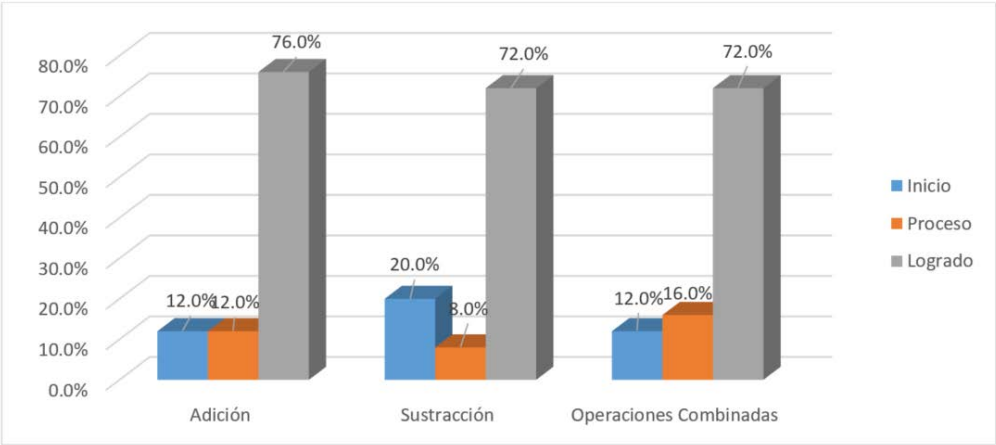
TABLA 5: Nivel de resolución de problemas de cantidad, según dimensiones, en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Johannes Gutenberg”- Trujillo,2019, según los resultados del postest

Descripción: En la tabla 5, según los resultados del postest, se observa una predominancia de nivel Logrado en las dimensiones de la resolución de problemas de cantidad, con porcentajes de estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Johannes Gutenberg”- Trujillo,2019, que registran este nivel que oscilan entre 72.0% y 76.0%.

Nivel de resolución de problemas de cantidad	N	%
Adición		
Inicio	3	12.0
Proceso	3	12.0
Logrado	19	76.0
Total	25	100.0
Sustracción		
Inicio	5	20.0
Proceso	2	8.0
Logrado	18	72.0
Total	25	100.0
Operaciones combinadas		
Inicio	3	12.0
Proceso	4	16.0
Logrado	18	72.0
Total	25	100.0

Fuente: Instrumento de investigación, niños de 1º grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Johannes Gutenberg” – Trujillo, 2019.

Gráfico N° 04: Nivel de resolución de problemas de cantidad, según dimensiones, en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Johannes Gutenberg”- Trujillo, 2019, según los resultados del postest.



Fuente: Tabla 5

TABLA 6: Comparación de la resolución de problemas de cantidad en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Johannes Gutenberg”- Trujillo, 2019, según los resultados del pretest y postest

Estadísticos	Pretest	Postest
N	25	25
$\bar{X}$	29.5	35.2
Dif. $\bar{X}$		5.6
DE	6.8	5.9
"t"		3.132
p		.003
Decisión	Si hay diferencia significativa	
* $p<0.05$ ** $p<0.01$		

Descripción: En la tabla 6, se aprecia que el estadístico t de Student, identifica una diferencia muy significativa ($p<0.01$) de resolución de problemas de cantidad entre los resultados del pretest y postest en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Johannes Gutenberg”- Trujillo,2019, siendo el pretest, el que presenta menor puntuación promedio (29.5), frente al postest, que alcanza una puntuación promedio de 35.2.

TABLA 7: Comparación de la dimensión adición de la resolución de problemas de cantidad en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular "Johannes Gutenberg" - Trujillo,2019, según los resultados del preest y postest

Estadísticos	Pretest	Postest
N	25	25
$\bar{X}$	7.5	8.9
Dif. $\bar{X}$		1.3
DE	2.0	1.7
"t"		2.511
p		0.15
Decisión Si hay diferencia significativa		
<i>*p<0.05 **p<0.01</i>		

Descripción: En la tabla 7, se aprecia que el estadístico t de Student, identifica una diferencia significativa ($p<0.05$) de la dimensión adición de la resolución de problemas de cantidad entre los resultados del pre-test y post-test en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular "Johannes Gutenberg"- Trujillo,2019, siendo el pretest, el que presenta menor puntuación promedio (7.6), frente al postest, que alcanza una puntuación promedio de 8.9.

TABLA 8: Comparación de la dimensión sustracción de la resolución de problemas de cantidad en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular "Johannes Gutenberg"- Trujillo, 2019, según los resultados del pretest y postest

Estadísticos	Pretest	Postest
N	25	25
$\bar{X}$	7.6	8.7
Dif. $\bar{X}$		1.2
DE	2.0	1.7
"t"		2.184
p		0.034
Decisión	Si hay diferencia significativa	
<i>*p<0.05 **p<0.01</i>		

Descripción: En la tabla 8, se aprecia que el estadístico t de Student, identifica una diferencia significativa ($p<0.05$) de la dimensión sustracción de la resolución de problemas de cantidad entre los resultados del pretest y postest en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular "Johannes Gutenberg" - Trujillo,2019, siendo el pretest, el que presenta menor puntuación promedio (7.6), frente al postest, que alcanza una puntuación promedio de 8.

TABLA 9: Comparación de la dimensión operaciones combinadas de la resolución de problemas de cantidad en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular "Johannes Gutenberg"- Trujillo, 2019, según los resultados del pretest y postest

Estadísticos	Pretest	Postest
N	25	25
$\bar{X}$	14.4	17.5
Dif. $\bar{X}$		3.2
DE	3.4	3.0
"t"		3.469
p		.001
Decisión	Si hay diferencia significativa	
* $p<0.05$ ** $p<0.01$		

Descripción: En la tabla 9, se aprecia que el estadístico t de Student, identifica una diferencia muy significativa ($p<0.01$) de la dimensión operaciones combinadas de la resolución de problemas de cantidad entre los resultados del pretest y postest en los estudiantes de primer grado de primaria de la Institución Educativa Particular "Johannes Gutenberg"- Trujillo, 2019, siendo el pretest, el que presenta menor puntuación promedio (14.4), frente al postest, que alcanza una puntuación promedio de 17.5.

III. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la presente investigación, nos demuestran que la aplicación de una estrategia basada en la manipulación de material concreto es eficaz para mejorar la capacidad de resolución de problemas de cantidad, en los niños de primer grado de primaria de la I.E.P. "Johannes Gutenberg" – Trujillo, 2019. Puesto que en el pretest (tabla 2) se observa que predomina en los estudiantes el nivel logrado, representado

por el 44.0%, seguido del 36.0% con nivel proceso y el 20.0% con nivel inicio; mientras que en el postest (tabla 3), el nivel logrado, representado por el 80.0%, seguido del 16.0% con nivel proceso y el 4.0% con nivel inicio. Entonces, como se aprecia en la tabla 6, el estadístico t de Student, identifica una diferencia muy significativa ($p<0.01$) de resolución de problemas de cantidad entre los resultados del pretest y postest en los estudiantes, siendo el pretest, el que presenta menor puntuación promedio (29.5), frente al postest, que alcanza una puntuación promedio de 35.2.

Con estos resultados corroboramos lo sustentados por Godino, Batanero y Font (2004), quienes manifiestan que las matemáticas deben enseñarse con mucha creatividad y actitud por parte de los profesores, porque son ellos quien deben hacer uso de diferentes estrategias motivadoras que despierte el interés y el deseo en los niños de involucrarse en el en las diferentes sesiones de aprendizaje; y los problemas que planteé para la capacidad de resolución de problemas deben ser del propio contexto de los niños, deben ser claros y del interés de los estudiantes.

Lo anteriormente manifestado nos deja claro que el conocimiento en las matemáticas no se puede construir tan solo por transmisión verbal, debido a que no todos los alumnos tienen la capacidad abstracta y suficiente para comprender los términos matemáticos que emplea la profesora a partir solo de las palabras; lo único que logrará es que los estudiantes adquieran información de manera mecánica: saber cómo se hace una suma no significa necesariamente saber sumar. Recordemos que el alumno aprende mejor, cuando, observa y manipula el material, esto le ayudará a no olvidar nunca los pasos o estrategias que empleó, en la resolución de algún problema; siempre lo tendrá presente, porque fue participe de dicha actividad.

Los resultados obtenidos en nuestra investigación, fortalecen las propuestas de enseñar la asignatura de matemáticas, en su capacidad de resolución de problemas, haciendo uso de

materiales concretos, tal y como lo demuestra también los resultados obtenidos por Mautino (2009), en su trabajo de investigación titulado "La influencia de la utilización de materiales educativos en el aprendizaje del área Lógico Matemática en los alumnos de primer grado de educación primaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del distrito el Porvenir". Universidad Nacional de Trujillo - Escuela de Educación Primaria. Allí concluye que los alumnos del grupo experimental comparando el pretest, cuyo puntaje global fue de 32,30%, y el posttest fue un 85.76%, obtuvieron un incremento significativo de 53.43%, vale decir, la aplicación del programa educativo basado en materiales concretos contribuyó a mejorar significativamente el aprendizaje de los educandos de primer grado de educación primaria, de la institución educativa mencionada.

Los resultados del pretest (tabla 3) respecto a las dimensiones, permiten observar una predominancia de nivel inicio en las dimensiones sustracción y operaciones combinadas de la resolución de problemas de cantidad, con porcentajes de estudiantes que registran este nivel que oscilan entre 44.0% y 52.0%; mientras que predomina en los estudiantes evaluados el nivel logrado en la dimensión adición, representado por el 40.0%; en cambio, los resultados del posttest (tabla 5), demuestran un predominio en el nivel logrado, en las dimensiones de la resolución de problemas de cantidad, con porcentajes de estudiantes que registran este nivel que oscilan entre 72.0% y 76.0%.

El análisis de los resultados del pretest y posttest, respecto a las dimensiones, nos demuestran que la profesora al enseñar los temas de resolución de problemas de cantidad, haciendo uso de diversos materiales concretos, obtuvo una mejora significativa de los aprendizajes de los estudiantes; como así se aprecia que el estadístico t de Student, una diferencia significativa ($p < 0.05$) de las dimensiones: adición y sustracción. En la adición, el pretest, presenta menor puntuación promedio (7.6), frente al posttest, que alcanza una puntuación promedio de 8.9.; en la sustracción,

el pretest es el que presenta menor puntuación promedio (7.6), frente al posttest, que alcanza una puntuación promedio de 8. A diferencia de estas dos dimensiones, la dimensión operaciones combinadas, el estadístico t de Student, identifica una diferencia muy significativa ($p < 0.01$), siendo el pretest, el que presenta menor puntuación promedio (14.4), frente al posttest, que alcanza una puntuación promedio de 17.5.

Los resultados de nuestra investigación, fortalecen los que obtuvo Jiménez (2013), en su un trabajo de investigación titulado: "El uso de material concreto elaborado con elementos de reciclaje del medio y su relación con el desarrollo de destrezas lógico- matemática de los niños y niñas de primer grado de educación básica de la escuela "General Rumiñagui" del cantón Yantzaza, provincia de Zamora Chinchipe, Ecuador. Universidad Nacional de Loja - Escuela de Educación Parvulario. Este trabajo concluyó en que el material didáctico elaborado por la profesora con material reciclable del medio, y ser utilizado en sus diferentes sesiones de aprendizaje, posibilita el desarrollo de destrezas en el área de matemática en los niños y niñas en la escuela, puesto que, el 44% de niños se ubicaron en un nivel de logro muy satisfactorio, el 36% de una manera satisfactoria y el 20 % en un nivel poco satisfactorio, por lo que se deduce que el uso de material concreto si permite que los niños y niñas logren ubicarse en su mayoría en un nivel muy satisfactorio.

Por los resultados expuestos, es importante reconocer que el "monstruo" llamado matemáticas, para muchos niños, dejara de serlo, en la medida que los profesores responsables de enseñar esta asignatura, tenga la capacidad de ir innovando y perfeccionando su autocapacitación respecto al uso de estrategias adecuadas para los niveles y características propias de sus alumnos. Lograr la capacidad resolución de problemas de cantidad en los niños es muy significativo, puesto los niños hacen uso de esta capacidad en las diferentes situaciones que enfrentan en día a día hasta llegar a la vida adulta. Muñoz (2014) sostiene que es

necesario que al niño se le presente problemas matemáticos utilizando recursos propios de su contexto, como también situaciones problemáticas que él conozca, en las cuales tenga que emplear o desarrollar esas nuevas habilidades. Si el alumno consigue trasladar los nuevos conocimientos a diferentes situaciones problemáticas con éxito, podemos decir que el alumno es competente en este aspecto porque habrá logrado desarrollar las habilidades de entender, juzgar, hacer y usar las matemáticas en una gran variedad de situaciones y contextos en los cuales la matemática juega un papel muy importante.

IV. CONCLUSIONES

La aplicación de la estrategia basada en la manipulación de material concreto contribuyó a mejorar significativamente el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas de cantidad, en los niños de primer grado de primaria de la I.E.P. "Johannes Gutenberg" – Trujillo, 2019, con un alto nivel de significancia ($p<0.01$), siendo el pretest, el que presenta menor puntuación promedio (29.5), frente al posttest, que alcanza una puntuación promedio de 35.2.

La aplicación de la estrategia basada en la manipulación de material concreto contribuyó a mejorar significativamente el desarrollo de la dimensión adición de la capacidad de resolución de problemas de cantidad, en los niños de primer grado de primaria de la I.E.P. "Johannes Gutenberg" – Trujillo, 2019, con una diferencia significativa ($p<0.05$) entre los resultados del pretest y posttest, siendo el pretest, el que presenta menor puntuación promedio (7.6), frente al posttest, que alcanza una puntuación promedio de 8.9.

La aplicación de la estrategia basada en la manipulación de material concreto contribuyó a mejorar significativamente el desarrollo de la dimensión sustracción de la capacidad de resolución de problemas de cantidad, en los niños

que estamos mencionando, con una diferencia significativa ($p<0.05$) entre los resultados del pretest y posttest, siendo el pretest, el que presenta menor puntuación promedio (7.6), frente al posttest, que alcanza una puntuación promedio de 8.

La aplicación de la estrategia basada en la manipulación de material concreto contribuyó a mejorar significativamente el desarrollo de la dimensión operaciones combinadas de la capacidad de resolución de problemas de cantidad, en los niños de primer grado de primaria de la I.E.P. "Johannes Gutenberg" – Trujillo, 2019, con una diferencia muy significativa ($p<0.01$) entre los resultados del pretest y posttest, siendo el pretest, el que presenta menor puntuación promedio (14.4), frente al posttest, que alcanza una puntuación promedio de 17.5.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carreira, C. (2013). *Principales dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Pautas para maestros de educación primaria*. Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación – España.
- Godino, J., Batanero, C. y Font, V. (2004). *Didáctica de las matemáticas para maestros*. Departamento de Didáctica de la Matemática Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Granada. Recuperado de: https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9_didactica_maestros.pdf
- Jiménez, N. (2013). *El uso de material concreto elaborado con elementos de reciclaje del medio y su relación con el desarrollo de destrezas lógico- matemática de los niños y niñas de primer grado de educación básica de la escuela "General Rumiñahui" del cantón Yantzaza, provincia de Zamora Chinchipe, Ecuador*. Universidad Nacional de Loja – Escuela de Educación Parvulario.
- Mautino, D. (2009). *La influencia de la utilización de materiales educativos en el aprendizaje del área Lógico Matemática en los alumnos de primer grado de educación primaria de la Institución Educativa José Carlos Mariátegui del distrito el Porvenir*. Universidad Nacional de Trujillo – Escuela de Educación Primaria.

- Ministerio de Educación. (2018). *Rutas del aprendizaje*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/rutas-delaprendizaje/documentos/Secundaria/HistoriaGeografia-VII.pdf>.
- Moreno, F. (marzo, 2013). "La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil". Estudios sobre el Mensaje Periodístico. Vol. 19, págs.: 329-337. Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense Universidad Católica San Antonio de Murcia.
- Muñoz, M. (2014). *Los materiales en el aprendizaje de las matemáticas*. Universidad de Rioja, Facultad de Letras y Educación – España.
- Rojas, L. (2001). *Los materiales educativos*. Perú: San Marcos, 1ª Edición.
- Sovero, F. (2005). *Gestión pedagógica*. Perú: San Marcos, 1ª Edición.
- Vygotsky, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.





Niños en clase al aire libre en un parque

VIVENCIAS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

UNIVERSITY STUDENT EXPERIENCES ABOUT LEARNING ENGLISH LANGUAGE

Liliana Elizabeth Varela Lescano¹

Recibido: 03-02-2020

Aceptado: 11-02-2020

RESUMEN

El objetivo de esta investigación, basada en las ideas de Martin Heidegger, es analizar comprensivamente las vivencias de los estudiantes del cuarto año de idiomas de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Trujillo-2016, sobre el aprendizaje del idioma inglés. El fin es comprender la esencia del fenómeno de las quince entrevistas que se hizo: se elaboraron ocho unidades de significado para el análisis vago y mediano, y el análisis hermenéutico. Los resultados indicaron que el ser-ahí de los estudiantes se convierte en un ser inauténtico, al ser lanzados a un mundo incierto cuyo reflejo evidencia no ser lo que esperaban. Sus expectativas decayeron por un sentimiento de frustración porque ingresaron a la universidad con expectativas muy altas, diferentes a las vividas. Con ello, llegaron a transformarse en un ser auténtico, pues notaron sus avances dentro de un marco de mundanidad. Todo esto pone en tela de juicio la enseñanza aprendizaje que se imparte a través del Departamento de Idiomas y Lingüística; pues, los alumnos percibieron la falta de interés de los docentes para ayudarles a mejorar y, en muchos casos, ha dependido del propio esfuerzo del estudiante para lograr desarrollarse académicamente.

Palabras clave: Vivencias, aprendizaje, inglés, fenomenología, Heidegger.

¹ Licenciada en Educación, especialidad Idiomas Extranjeros. Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Nacional de Trujillo. C. e: lilivar_smile@hotmail.com

ABSTRACT

The main objective of this project research, based Martin Heidegger's ideas is to analyze understandably the English learning experience of students in 4th year of the School of Languages of Universidad Nacional de Trujillo (National University of Trujillo) – 2016. A phenomenological method was applied as a methodological path for qualitative research. As a data collection technique was used an exhaust interview to fifteen students chosen randomly. The speech answers were carefully registered to analyze and understand the essence of the phenomenon. At first point of analysis, eight units of meaning were built, then it was followed by a vague and medium analysis; second, still under analysis, eight units of meaning were obtained. The results after an exhausting analysis of each speech were a feeling of frustration due to high expectancy at the beginning of the career in comparison with over the last four years experienced, thus questioning the teaching-learning of the language department. The students feel a lack of interest from teachers to help them improve. In most cases, students depend only on their own effort to keep growing academically.

Keywords: Experiences; learning; English; phenomenology; Heidegger.



Un anuncio del Departamento de Idiomas de la UNT

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, son pocas las investigaciones de esta índole. Se han encontrado trabajos relacionados a las vivencias en las áreas de enfermería y salud pública; pero no, ligadas a la enseñanza del idioma inglés. Esta es una de las razones que causó el interés de la investigadora para realizar la presente investigación y, por otro lado, también se tuvo en cuenta los comentarios hechos por los estudiantes de la especialidad de idiomas de la Universidad Nacional de Trujillo, respecto a la insatisfacción, la desilusión y al enorme esfuerzo que tuvieron que hacer para lograr sus metas.

A nivel mundial, son escasas las tesis concernientes a las vivencias de los estudiantes acerca del aprendizaje de un idioma; pero si hay investigaciones de vivencias en otros ámbitos como en el área de la medicina y la enfermería. Se hizo una revisión bibliográfica de investigaciones publicadas con la palabra experiencia y reveló que son escasos los artículos que fueron escritos con referencia explícita a la naturaleza de las experiencias. Se concluye que, a lo largo de estos últimos años, no se han registrado investigaciones centradas en el desenvolvimiento de los estudiantes en la enseñanza superior o estudios de experiencias de estos, en las universidades.

En el Perú, se encontró una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico que tuvo como objetivo comprender las vivencias de los estudiantes, titulada "Vivencias de los estudiantes Awajún-Wampis sobre comunicación intercultural, Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas, Chachapoyas – 2015", desarrollada por Tarrillo. El estudio estuvo conformado por doce estudiantes de edades entre dieciocho y veintiséis años, quienes vivieron diferentes experiencias sobre comunicación intercultural. Como recurso para la recolección de datos, la técnica que se utilizó fue la entrevista semi estructurada, a través del formulario de entrevista fenomenológica,

previo consentimiento informado. La muestra se conformó por nueve estudiantes, mediante el uso de la técnica de saturación o bola de nieve. Asimismo, los resultados fueron que los estudiantes se sienten orgullosos, satisfechos; sienten que son iguales, sienten que es diferente, sienten qué es aprender, se sienten bien, con alegría: se sienten felices. En las divergencias, se dilucidó: se siente bien vs se siente mal.

Es así como nace la necesidad de esta investigación titulada "Vivencias de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje del idioma inglés". La finalidad es analizar, a profundidad, las manifestaciones que los estudiantes han vivido y están viviendo con el aprendizaje de inglés, durante cuatro años de vida universitaria. También se tomarán en cuenta sus experiencias en el aprendizaje de una nueva lengua, las que podrían ser asumidas de varias maneras: como un estado de ánimo que le generaría sentimientos positivos y que a la vez podría generarle un estímulo o impulso para adaptarse a los ajustes; mientras que, para otros, podría existir un desánimo en el aspecto académico.

En este sentido, el objetivo de esta investigación es explorar y develar esas vivencias académicas y proponer, en el futuro, alternativas de solución que ayuden a mejorar la calidad de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas.

El abordaje metodológico se centra en la fenomenología hermenéutica de Martín Heidegger, en tanto que posibilita la comprensión del sentido de las vivencias; respecto a lo que sienten, cómo han vivido y cómo viven los estudiantes el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. De igual modo, se desarrolla lo referente a la vivencia desde el punto de vista de la investigación fenomenológica y con un soporte de filósofos, como Heidegger, entre otros, que nos dan a conocer el aspecto de las experiencias humanamente vividas.

Se utilizó el método fenomenológico en la perspectiva de Martin Heidegger, considerado como un estudio que requiere de la reflexión

sobre el contenido de la mente con exclusión de lo demás. Asimismo, la fenomenología descrita por Heidegger es la comprensión y la interpretación de las posibilidades del *ser-en-el-mundo*. Su principal objetivo es develar la existencia, la existencia del hombre, el sentido del *ser-ahí* (Inwood, 2002). O sea, la fenomenología es entendida como una corriente de pensamiento propia de la investigación cualitativa. Aporta, como base del conocimiento, la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal y como se perciben. Además, busca la comprensión y la mostración de la esencia constituida del mundo vital del hombre, mediante una interpretación abarcadora de las situaciones cotidianas, vista desde ese marco de referencia interno.

A todo esto, conviene dejar constancia que la fenomenología en el texto *Ser y Tiempo*, Heidegger (2005) la define como lo que se muestra, sacar a la luz, hacer que algo sea visible en sí mismo, poner a la luz; vale decir: lo que se puede mostrar en sí mismo, por sí mismo, de diferentes maneras, según cual sea el modo de acceso a ello. La fenomenología significa, entonces, hacer ver, desde sí mismo, aquello que se muestra y hacerlo ver tal como se muestra desde sí mismo. Este es el sentido formal de la investigación que se autodenomina fenomenología: ciencia de los fenómenos. El concepto fenomenológico entiende al fenómeno como aquello que muestra el ser del ente, su sentido, sus modificaciones y derivados. Y ese mostrarse no es un mostrarse cualquiera, ni tampoco algo así como un manifestarse (Erscheinen). El ser del ente es lo que menos puede ser concebido como algo detrás de lo cual aún habría otra cosa que no aparece.

Según el filósofo alemán Martin Heidegger, lo epistemológico requiere de un conocimiento basado en principios filosóficos que sustentan el análisis de los discursos. En el presente caso de investigación, permite la captación del fenómeno de las vivencias de los estudiantes de idiomas de la Universidad Nacional de Trujillo, respecto a su aprendizaje en el idioma inglés de los primeros cuatro años de su carrera. Para tal efecto, se basó

en el estudio de las ideas del filósofo mencionado anteriormente.

Por otro lado, Gadamer (1999) recalca el término vivencia para referirse a aquello que es aprendido y vivido por el individuo, por el grupo y se expresa en el sentido común. Gadamer, dice que la vivencia constituye una objetivación de la experiencia en forma de realidad pensada. Es decir, la vivencia se diferencia de la experiencia porque constituye la elaboración del individuo, sobre todo lo que experimenta. Esa diferenciación puede ser clarificada con un ejemplo: varios individuos pueden experimentar, al mismo tiempo, una misma realidad como la muerte de un miembro de la familia, el nacimiento de un niño, una gran catástrofe, un acto autoritario. La vivencia de cada individuo sobre un mismo fenómeno, sin embargo, es diferente: es una elaboración que hace la persona, sobre la base de su personalidad, sus experiencias anteriores, su capacidad de reflexión, sus intereses y su lugar en la comunidad y en la sociedad. De allí que el lenguaje del sentido común es el instrumento primordial de la narrativa de las experiencias y de las vivencias, entendiéndose por sentido común el conjunto de conocimientos y experiencias que cada persona trae consigo y es producto de su modo de vivir.

Es Husserl (2005) quien propone el estudio de las experiencias vividas, con el fin de constituir un conocimiento del sujeto y no solo sobre el sujeto. Con el lema "volver a las mismas cosas", el mundo viviente tiene que ver con la conciencia de sus acciones.

Sin embargo, Ferrater (2004) denomina vivencia al hecho de experimentar, de vivir algo a diferencia de la aprehensión, del tomar posesión de algo que está fuera de la conciencia. En la vivencia, no hay aprehensión propiamente dicha porque lo aprehendido y lo vivido son una y la misma cosa. Por eso las vivencias son consideradas habitualmente como experiencias afectivas.

Para Heidegger, estar en el mundo es existir, es estar involucrado, comprometido. Habitar o vivir en el mundo es la forma básica de ser en el mundo

del ser humano. El mundo está constituido y es constitutivo del ser. Los seres humanos tienen un mundo que es diferente al ambiente, la naturaleza o el universo donde ellos viven. Este es un conjunto de relaciones, prácticas y compromisos adquiridos en una cultura.

Heidegger dice que el *Dasein* puede ser auténtico o inauténtico, por cuanto es el mismo su propia posibilidad. La inautenticidad parece caracterizada, esencialmente, por la incapacidad de alcanzar una verdadera apertura en dirección de las cosas, una verdadera comprensión ya que, en vez de encontrar la cosa misma, se mantiene uno en las opiniones comunes. Del mismo modo, la autenticidad está relacionada a lo propio, a lo auténtico; es decir, el *Dasein* que se apropia de sí, que se proyecta sobre la base de su propia posibilidad. El *Dasein* inauténtico es incapaz de abrirse verdaderamente a las cosas: no posee esa pureza y conformidad con el hecho. (Vattimo, 1995).

La *Sorge*, pre-ocupación, significa también —cuidado en el lenguaje coloquial alemán. La primera etapa del pensamiento de Heidegger entiende la *Sorge* como pre-ocupación y la segunda más bien como cuidado. En tanto, en pre-ocupación importa aquí el prefijo 'pre', y para las veintidós manifestaciones de la pre-ocupación significa, ocuparse de los entes (*Besorgen*) y —pre-ocuparse por los otros (*Fürsorge*). (Heidegger, 1996).

La pre-ocupación, *Sorge*, es dado como carácter universal de la existencia; la preocupación usual de las personas es la presencia de una amenaza. La vida humana no está asegurada en absoluto, sino que pide conquistas sin cesar; la vida es conquistar lo que no se tiene. Con la preocupación nos topamos con uno de los rasgos verdaderamente originales del pensamiento heideggeriano, y, particularmente, atendiendo al giro de ella como preocupación por el ser.

En la relación de un *ser-ahí* con otro, el primero sustituye al otro respecto de su preocupación. Luego el otro recibe aquello de que se preocupa como algo ya resuelto. El otro queda así en

dependencia frente al *ser-ahí* que resuelve su asunto. Este modo recibe por ello el nombre de preocuparse-por "sustitutivo-dominante" (*einspringend-beherrschend*). Es por ello que distintas relaciones jerárquicas —como aquellas entre maestro y discípulo, padre e hijo, marido y esposa, gobernante y ciudadano —propenden a darse en esta forma. Podríamos agregar aquí, en este nivel de ejemplificaciones ónticas, la relación entre países desarrollados y subdesarrollados. (Heidegger, 1996).

Finalmente, analizar comprehensivamente las vivencias sobre el aprendizaje del inglés de los estudiantes y los hallazgos encontrados permitirá modificar las perspectivas que tienen los alumnos de idiomas. Con ello, se comprenderán las dificultades que los estudiantes tienen durante su vida universitaria y, de esta manera, mejorar su competencia académica.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 OBJETO DE ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN:

Los estudiantes universitarios del cuarto año de idiomas de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Trujillo, sobre el aprendizaje del inglés.

2.2 PREGUNTA NORTEADORA:

- ¿Cuáles son las vivencias sobre el aprendizaje del inglés que tienen los estudiantes universitarios del cuarto año de idiomas de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación-2016?

Se consideró la entrevista cualitativa que tiene por objetivo comprender los puntos de vista de los participantes en la investigación acerca de sus mundos, tal como son descritos con sus propias palabras. Se tendrá en cuenta que la participación es intencionada y voluntaria.

Se realizó la entrevista en profundidad, la investigadora identifica una pregunta con la que inicia la entrevista, pide a los participantes que relaten sus historias o comenten sobre sus experiencias (escucha y graba a fin de provocar respuestas más íntimas de los participantes). La investigadora, entonces, trata de comprender las emociones y conductas de los participantes tal cual son dichas por su experiencia. En esta etapa de la investigación, se procedió a grabar los testimonios a través de las entrevistas a los estudiantes. La estrategia de acercamiento a los estudiantes fue asistiendo a las clases del curso de Didáctica, dictado en un salón del tercer piso de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación. Se les informó del trabajo y se requirió su consentimiento para participar y grabar los discursos que se realizaron en un aula cercana a la de la clase. La duración de las grabaciones fue aproximadamente entre 20 a 25 minutos. La recolección de la información se procesó durante varios meses.

Al referirnos a la pregunta formulada a los participantes de la investigación, se inició con la formulación de una pregunta orientadora: Cuénteme con detalle, ¿Cuál es su vivencia frente al aprendizaje del idioma inglés? ¿Qué es lo que siente?, ¿Cuál es su experiencia? Se permite que expresen libremente su vivencia.

Posteriormente, los discursos grabados en el audio se transcribieron a texto para el análisis respectivo.

- Análisis de los discursos

Para el análisis de los datos, se plantea la trayectoria metodológica de la fenomenología, según Heidegger (2005) que a continuación describimos:

- Descripción fenomenológica

Es el resultado de una relación dialógica que se da, de un sujeto a otro, a través del discurso de los participantes. Estos representan las

percepciones de la persona que define la vivencia del fenómeno. El análisis de los discursos permitió que el fenómeno se muestre y se busque la esencia de la descripción.

- Análisis vago y mediano

Es la identificación de las unidades de significado las cuales se codificaron y, a partir de estos datos, se hizo la interpretación de lo expresado en las entrevistas. Se develaron los significados fenomenológicos presentes en las descripciones ingenuas, naturales y espontáneas de cada sujeto participante. Es allí donde se muestra el fenómeno y se procedió a interpretar la esencia de los significados, logrando que los discursos sean esclarecedores. Este análisis se caracteriza por una profunda reflexión sobre la estructura del fenómeno en la que no se pretende obtener generalizaciones sino generalidades referentes a las experiencias vividas por los participantes de estudio.

- Análisis hermenéutico

Es aquí donde se realiza un análisis comprensivo en sí, basándose en la obra titulada *Ser y Tiempo*, ya mencionada. La hermenéutica heideggeriana se establece en la ontología de la comprensión, donde se plasma el sentido de lo real de sí, en la medida que se muestra el fenómeno.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En seguida de realizar la reducción fenomenológica, se elaboran las unidades de significado que permiten comprender mejor las vivencias de los estudiantes, en el idioma inglés, durante los primeros cuatro años de vida universitaria. Se obtuvieron ocho unidades de significado:

- Unidad de significado I: La falta de información es el principal obstáculo a que se enfrenta el estudiante de idiomas.
- Unidad de significado II: Satisfacción personal por los logros alcanzados a pesar de las dificultades.
- Unidad de significado III: Adquirir el acento de un nativo hablante es importante para su formación.
- Unidad de significado IV: Los estudiantes perciben altibajos en el desempeño del docente durante el desarrollo de las clases.
- Unidad de significado V: Escaso uso de materiales didácticos en las clases por parte de los docentes.
- Unidad de significado VI: Apertura de nuevos cursos para mejorar el aprendizaje del idioma inglés y su fonética.
- Unidad de significado VII: Comparación de la enseñanza-aprendizaje del curso de inglés y el francés
- Unidad de significado VIII: Expectativas futuras de aprender un idioma.

Detalles de la unidad de significado I:

La falta de información es el principal obstáculo a que se enfrenta el estudiante de idiomas

"Yo no sabía que primeramente para postular a la carrera se tenía que tener una base; lo básico del idioma inglés". Luz

"No estaba informada del nivel de inglés que tenían que tener para postular a la carrera de idiomas; entonces fue un poco complicado durante este periodo". Sam

"No tuve mucha información respecto a la carrera y debí investigarlo más. Elisa

"Al inicio fue difícil porque no estaba informada del nivel de inglés que tenía que tener, fue un poco complicado". Blanca

"Cuando ingresé, no estuve muy informada. En mi mente, no estaba nunca esto de ser profesora: pensaba que iba ser traductora. La mayoría piensa así". Moi

"En primer año se suponía que todos debían entrar a la carrera con un nivel intermedio, pero todos no contaban con eso". Lisa

"Cuando postulé, encontré algunas dificultades en el idioma ya que los docentes dictaban las clases a partir de un upper intermediate. Kristi

"Falta de información al momento de ingresar a la carrera de idiomas. Me di cuenta que esta tiene una currícula anual y no por ciclos; por lo tanto, no podía adelantar cursos o convalidar. Esto me llevó a que estudie cinco años". Samuel

"El primer año fue chocante porque no nos dijeron que teníamos que aprender el idioma, saber el idioma entrando a la universidad. Fue chocante para mí, aunque si tenía una noción: pero no al nivel que se requería en primer año. Azucena

"Al inicio de la carrera, nos dimos cuenta que no era como pensábamos. Algunos vinieron con la idea que iban ser traductores; otros, que iban de frente a interpretación y, en nuestra mente, no estaba la idea de ser profesores. Por esa falta de información, no queríamos seguir estudiando, puesto que, fue un impacto total al inicio de la carrera. Luego de haber ingresado, averiguamos todo acerca de la malla curricular". Shirley

"Cuando postulé, encontré algunas dificultades en el idioma, ya que los docentes dictaban las clases a partir de un nivel upper intermediate, lo que me dificultó un poco; tenía que poner más empeño, dedicaba más horas para poder adaptarme y tener buenas calificaciones". Víctor

"Cuando inicié la carrera, pensé que nos iban a enseñar desde un nivel básico, no tuve mucha información al respecto". Morena

Posteriormente, se realizó el análisis hermenéutico llegando a las siguientes consideraciones:

Los estudiantes refieren que, al inicio de la carrera, no recibieron la información correcta sobre aspectos indispensables; es decir, como prerequisite para postular a la especialidad de idiomas de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la UNT, deberían tener conocimiento del inglés con un mínimo de nivel intermedio, a fin de no tener dificultades en las clases.

"Al inicio fue difícil porque no estaba informada del nivel de inglés que tenía que tener, fue un poco complicado". Blanca

"El primer año fue chocante porque no nos dijeron que teníamos que aprender el idioma, saber el idioma entrando a la universidad. Fue chocante para mí, aunque si tenía una noción: pero no al nivel que se requería en primer año.

Azucena

La mayoría de alumnos se sintieron frustrados al darse cuenta que todo era distinto desde que empezaron a estudiar en la universidad; ellos no esperaban este tipo de circunstancia. En ese sentido, Heidegger (1975) habla de esta situación como estar lanzado.

El ser lanzado no es un hecho que ya terminó y se agotó; es un constante acompañamiento de la existencia del Dasein. El Dasein no descansa después de haber sido lanzado: permanece en el lanzamiento y es absorbido por la turbulencia de la inautenticidad, de lo impersonal. (Inwood, 2002)

Por la escasa información que recibieron al momento de registrarse, algunos estudiantes pensaron que serían traductores en idiomas y no, profesores. Ante esta realidad tan distinta a lo esperado, es que algunos prefirieron abandonar la carrera, dejando de estudiar. Se sintieron fracasados ya que tenían otras expectativas en relación con su formación universitaria.

El estudiante es lanzado al mundo -el propio ser lanzado al mundo; vive humanamente situaciones referentes al idioma inglés que no esperaba, su ser-está-de-caída.

"Al inicio de la carrera, nos dimos cuenta que no era como pensábamos. Algunos vinieron con la idea que iban ser traductores; otros, que iban de frente a interpretación y, en nuestra mente, no estaba la idea de ser profesores. Por esa falta de información, no queríamos seguir estudiando, puesto que, fue un impacto total al inicio de la carrera. Luego de haber ingresado, averiguamos todo acerca de la malla curricular". Shirley

El ser está arrojado al mundo, pero este mundo al que está arrojado es un mundo de posibilidades. El *Dasein* se entrega constantemente al mundo y se deja afectar por él, de tal modo que en cierta forma se esquivo, el ser ahí será aclarado con el fenómeno de la caída.

La caída no tan solo determina existencialmente al estar-en-el-mundo. El torbellino en el que se encuentra el ser pone en manifiesto el carácter de lanzamiento y de movilidad de la condición de arrojado, condición que en la condición afectiva del Dasein puede imponérsele a este mismo (...) A partir de su estado de arrojado y de su facticidad, la comprensión del Dasein se articula sobre el mundo, sobre sí mismo y sus elecciones. Gracias a este modo de ser se puede desenvolverse en sus quehaceres cotidianos, sino también en su ser fáctico, debe asumir sus posibilidades, lo cual implica renunciar a otros, ve un panorama de elecciones que el mismo puede o no elegir (Heidegger, 2005).

En ese sentido, la caída emerge como posibilidad de ser, en el modo de la presencia cuando éste esté en la forma de lo impersonal que caracteriza el pasaje de la inautenticidad a la autenticidad, lo cual, en consecuencia, implica estar en permanente preocupación, ocupación.

4. CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación cualitativa tiene realce significativo por enfocarse en las vivencias que los estudiantes exteriorizaron de manera espontánea y con total naturalidad, no se tuvo que recurrir a otras personas a fin de interpretar esas experiencias o buscar algunas tesis de autores o investigadores que nos puedan relatar la manera como visualizan el mundo que los rodea.

Este estudio analizó comprehensivamente las vivencias de los estudiantes de cuarto año de la especialidad de Idiomas y Lingüística de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Trujillo que al ingresar a la universidad adquirieron experiencias únicas como todo alumno universitario, asimismo, comprendió lo que el estudiante siente o piensa frente a situaciones diarias que en algún momento de su vida reflejaron un desequilibrio emocional; estos momentos vividos diariamente ingresan en un mundo donde su *ser ahí* se torna en un estado inauténtico al notar que sus expectativas no fueron la que esperaban, es allí donde su ser se va de caída.

Esta investigación ayudó a develar el *ser-ahí* que tiene el estudiante acerca de sus vivencias en la carrera de idiomas, además proporcionó elementos de juicio suficientes que ameritan una renovación en cuanto a la enseñanza del idioma inglés, que facilitaron especialmente el habla, la escritura y el mejoramiento en la pronunciación y en la escucha para la interpretación, además de la experiencia de contar con hablantes nativos que mejoraría en la perspectiva de los estudiantes para el desarrollo de su carrera durante los primeros cuatro años de vida universitaria.

Por otro lado, cabe reconocer la importancia de la investigación fenomenológica, especialmente en las cuestiones humanas, particularmente, del estudiante, especialmente cuando es lanzado al mundo, en este caso, al mundo del aprendizaje de otro idioma. Estas experiencias vividas son

únicas para cada ser humano, porque cada uno refleja su ser en el mundo, su *ser-ahí* en un tiempo determinado; los estudiantes mostraron total soltura al momento de relatar sus vivencias ayudándoles a sacar de su interior aquello que en un determinado momento les hizo cambiar su vida

Los hallazgos del presente estudio amplían el enfoque que se tiene acerca del estudiante universitario, por medio de la comprensión de sus relatos se construye su *ser-ahí* estando en el mundo universitario con una serie de dificultades en el idioma; sus familiares, amigos se preocuparon y les ofrecieron apoyo constituyendo el mejor soporte para salir adelante.

Los resultados de esta investigación demuestran que el ser-con-los-otros, una de las dimensiones utilizadas por Martin Heidegger, permite que los estudiantes se den cuenta de una serie de deficiencias que se presentan durante la cotidianidad de su vida universitaria. Al hacer comparaciones entre sus compañeros y con otros cursos, consideran que su *ser ahí* entra en un contexto mundano lo que implica una dimensión histórica, cultural, filosófica que logran superarla con mucho esfuerzo, de lo contrario hubieran quedado a merced de un sombrío porvenir, arrojados al torbellino del mundo.

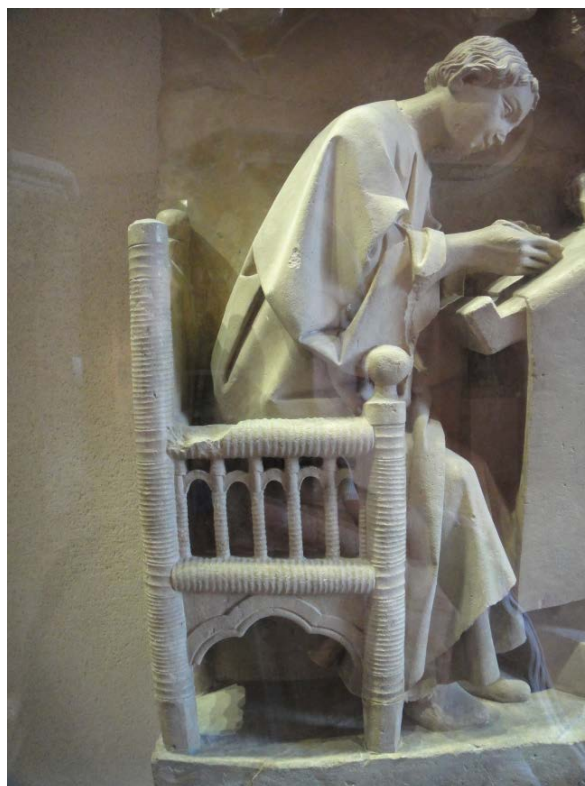
Este tipo de investigación causó gran interés a la investigadora, al incitar a los estudiantes que exterioricen todo aquello que guardan dentro de sí, explorar su mundo interno que nunca antes han expresado con tanto sentimiento; fue impresionante escuchar diferentes historias de vida universitaria y la manera como los estudiantes se sentían después de sus manifestaciones, más seguros que a pesar de haber pasado situaciones difíciles pudieron seguir adelante con bastante esfuerzo y dedicación.

En suma, cabe resaltar el esfuerzo que los alumnos hicieron al darse cuenta que urgían de una fuerza de voluntad para superar los obstáculos durante su vida universitaria, ya que desde el inicio de su carrera percibieron que no era lo que

esperaban. Y, a pesar de las críticas, comparaciones entre los idiomas impartidos, la metodología de los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma y su preocupación por la mejora continua, gran parte de sus expectativas fueron alcanzadas. Toda esta situación explica que el *ser ahí* del estudiante, de un ser inauténtico, es convertirse en un ser auténtico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ferrater, M. 2004. Diccionario de Filosofía. Disponible en: www.scribd.com/doc/2538434/Diccionario-de-Filosofia-Jose-Ferrater-Mora.
- Gadamer, H. 1999. Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3ra Edición. Editorial. Sigueme. Petrópolis, Rio de Janeiro. 706 pp.
- Inwood, M.; Zahar, J. 2002. Diccionario Heidegger. 2da Edición. Editorial Blackwell. Oxford, Inglaterra. 239 pp.
- Heidegger, M. 1975. *Ser y Tiempo*. Editorial Universitaria. 1ra Edición. Concepción, Santiago de Chile. 421 pp.
- Heidegger, M. 1996. Being and time. Translated by Joan Stambaugh. 3rd Edition. State University of New York Press. United State of America. 419 pp.
- Heidegger, M. 2005. *Ser y tiempo*. Traducida por Jorge Eduardo Rivera Cruchaga, Editorial Universitaria 4ª Edición. Santiago de Chile. 456 pp.
- Husserl, E. 2005. Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. 1ra Edición. Editorial. Fondo de cultura económica, Buenos Aires, Argentina. 512 pp.
- Vattimo, G. 1995. Introducción a Heidegger. 1ra Edición. Editorial. Gedisa. Barcelona, España. 180 pp.



Estudiante de la Antigüedad. Museo de Louvre, París.
Foto: ERO, 2012.

HACIA UNA REVALUACIÓN DE LA HISTORIA DE LA INVASIÓN Y CONQUISTA EN LOS TEXTOS ESCOLARES

TOWARDS A REVALUATION OF THE HISTORY OF THE INVASION AND CONQUER IN SCHOOL TEXTS

Elmer Robles Ortiz¹

Recibido: 06-04-2020

Aceptado: 29-05-2020

RESUMEN

El objetivo de este artículo fue propiciar un replanteamiento del abordaje de los primeros acontecimientos de la invasión y conquista, contenidos en los textos escolares de historia del Perú, en los que se exhibe una perspectiva distorsionada, acorde con moldes foráneos, particularmente, en cuanto a la prisión y el "rescate" de Atahualpa; así como también al enjuiciamiento y muerte de este personaje, a quien diversos autores le llaman indebidamente "inca" o emperador. Dichos textos, basados a su vez en obras de consulta, proporcionan una versión basada acríticamente en los cronistas, es decir, el punto de vista de los conquistadores. Este estudio es una investigación cualitativa, en la modalidad de análisis de textos. Se ha trabajado con textos escolares de dos momentos, uno, de los años sesenta y setenta del siglo pasado; y otros, de años recientes. De este trabajo fluye la necesidad de apuntar hacia una revaluación de los hechos históricos de los momentos iniciales de la penetración hispana, sin incurrir en la deformante visión europea.

Palabras clave: historia, invasión, conquista, textos escolares, crítica.

¹ Docente de la Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO) en pregrado, maestría y doctorado. Profesor Emérito Vitalicio de la Universidad Nacional de Trujillo (UNT). Doctor en Ciencias de la Educación, posdoctorado en Investigación en Ciencias Sociales, maestro de Educación con mención en Pedagogía Universitaria; profesor de Historia y Geografía, y licenciado en Antropología Social. Membresía de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA), del Grupo Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana y de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana. Es autor individual de obras sobre educación, historia y ciencias sociales, así como de capítulos de libros colectivos, y de artículos publicados en revistas universitarias del Perú y otros países. Ha recibido las condecoraciones con la Orden de las Palmas Magisteriales en el Grado de Maestro (Perú), de Honor al Mérito en Grado Eminente de SHELA y Botón de Oro de la Universidad de los Andes (Venezuela); además reconocimientos de otras importantes instituciones educativas y culturales peruanas y del exterior. Y ha participado en numerosos eventos académicos, nacionales, internacionales y mundiales en América, Europa y Asia. Dirige Helios, Revista de la Facultad de Educación y Humanidades de la UPAO. Es miembro del Instituto de Estudios Vallejanos de la UNT.

ABSTRACT

The objective of this article was to promote a rethinking of the approach to the first events of the invasion and conquest, contained in the school textbooks of Peruvian history, in which a distorted perspective is exhibited, in accordance with foreign molds, particularly, as far as the prison and the rescue of Atahualpa; as well as the prosecution and death of this character, to whom, various authors improperly call "inca" or emperor. These texts, based, in turn, on reference works, provide an uncritically based version on the chroniclers, that is, the point of view of the conquerors. This study is a qualitative investigation, in the modality of text analysis. We have worked with two-moment school texts, one of the sixties and seventies of the last century and others of recent years. From this work, flows the need to point towards a revaluation of the historical facts of the initial moments of hispanic penetration, without incurring the distorting european vision.

Keywords: history, invasion, conquest, school texts, criticism.



Atahualpa preso. Dibujo de Felipe Guamán Poma de Ayala, "Nueva corónica y buen gobierno".

INTRODUCCIÓN

La historia narrativa hace crónica del pasado, relata los hechos en forma ordenada, sin juzgarlos. En cambio, la historia crítica hace reflexión de los hechos, forma la capacidad para juzgarlos y evaluarlos, analiza la contribución de los hombres de otras épocas a la sociedad presente. Pero la historia crítica se basa en la historia narrativa, sin ella no puede existir.

En el Perú, en la actual educación secundaria predomina la enseñanza de la historia narrativa, el relato frío que cultiva el memorismo; es un inventario de personajes, fechas y lugares desligados de la realidad, de los problemas vitales y de las aspiraciones de los hombres.

Una historia del Perú, enseñada así, y solo así, martiriza mentalmente a los estudiantes, es intranscendente, incompleta, divorciada de sus problemas palpitantes del país y de la región.

Por eso, el replanteo de la enseñanza de la historia del Perú se hace imperioso. Tal hecho implica tratar el problema de manera que se oriente al estudiante a la comprensión diáfana y crítica del significado de los sucesos del pasado, para que tome conciencia de los problemas actuales y de la transformación social.

Una enseñanza concebida y practicada de esa manera permitirá conocer con mayor precisión el rol de la sociedad peruana dentro del devenir histórico del mundo. Comenta Matos Mar (1973): "Este aporte es decisivo porque significa superar la más notable limitación de todos los libros de Historia del Perú escritos hasta hoy, en los que se percibe nuestro proceso histórico como si fuera el de una isla" (En: Ministerio de Educación, Encuesta a Matos Mar). Es decir, como si no fuera un proceso que a partir de 1532 inició su relación de dependencia frente a las grandes potencias.

A veces se expresa que el Perú recién quedó inmerso en el proceso histórico del mundo a partir de la conquista, cuando llega el europeo. Quienes

así afirman responden al punto de vista unilateral de los intereses de los estados poderosos y presentan una historia del Perú incompleta que comienza solo a partir de la dependencia; pero sin exponer esta situación. Y esto es un error porque al decir de Luis E. Valcárcel (1973) "la propia historia del Perú comienza muchos siglos atrás y no ha hecho sino continuar a través del periodo de dominio español, seguir con la república y hasta nuestros días". (En: Ministerio de Educación, Encuesta a Valcárcel).

En este sentido una orientación correcta del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia del Perú, haciendo narración y crítica, encierra un hecho profundamente educativo, conducente hacia la liberación de los patrones culturales exóticos y hacia la afirmación de la personalidad nacional.

La historia presentada desde el ángulo de observación europeo no solo está en los textos escolares, sino también en las obras de consulta, insumo de aquellos.

El texto escolar utilizado por los estudiantes suple, en parte, diversas deficiencias del sistema educativo peruano en bibliotecas, mapotecas, así como otros medios y materiales del proceso de enseñanza-aprendizaje. En su libro, el alumno tiene al alcance inmediato y directo, el contenido específico del programa, mapas, fotografías, dibujos, lecturas, resúmenes, actividades o propuestas de trabajo, cuestionarios y pruebas de evaluación. Algunos de estos elementos, no siempre le ofrece la institución educativa. El libro de texto facilita, pues, la labor del profesor y el aprendizaje del alumno.

Pero, además, este tipo de libro es útil para muchos profesores, sobre todo, para quienes carecen de obras de consulta en su domicilio -a veces por no estar habituados a su adquisición- asimismo para quienes trabajan en lugares carentes de bibliotecas, librerías y centros de educación superior, o para los que no están actualizados o sus conocimientos son insuficientes en relación con los temas dispuestos por el currículo.

Por eso, en relación con los textos escolares,

un educador peruano anota: "Aislados sin medios y contra el medio, estos maestros necesitan de los textos, aún de los malos. Los textos en general, son uno de los medios más eficaces, en todas partes pero sobre todo en el Perú de hoy para elevar la cultura y la capacidad profesional de los maestros" (Cueto, 1968a: 9).

En los textos de historia para educación secundaria, algunos autores ofrecen pautas metodológicas, recomendaciones u orientaciones didácticas destinadas, obviamente, a los profesores. Vale decir, estos autores saben que muchos docentes, no solo de escuelas ubicadas en pueblos pequeños y alejados de las ciudades, sino también en éstas, tienen al texto como su única fuente para preparar sus clases, con lo cual, en cierta forma, en cuanto a información disponible, se encuentran en igualdad de condiciones que sus alumnos. De este modo, los textos escolares no son únicamente libros destinados a estudiantes sino también a profesores.

Justamente, un autor de textos escolares de Historia del Perú decía en su introducción: "En esta nueva oportunidad deseo reiterar algunos puntos que explican el sentido de este libro y contienen algunas sugerencias didácticas [...] El presente libro está desarrollado, en unidades didácticas, debidamente dosificado. Incluye, por lo tanto, actividades, cuestionarios y pruebas de conocimientos básicos. Todo lo cual podrá ser aprovechado por el profesor conforme él lo estime conveniente, incluso para la preparación de sus asignaturas" (Salinas, 1971: 8).

Y otro, después de referirse a "La fecha de la ejecución de Atahualpa", basándose en Raúl Porras, dice: "En consecuencia, ya los maestros no pueden enseñar que Atahualpa fue ejecutado el 29 de agosto de 1533, sino que lo fue antes del 29 de julio del mismo año y probablemente el 26 del mismo mes". (Pons Muzzo, s.f.: 232).

Pero si el texto escolar es un instrumento importante, en unos casos, imprescindible, como impulsor de la educación, también tiene enorme

poder para inmovilizar el desarrollo intelectual del educando, cuando recurriendo a la memoria, ofrece un catálogo de nombres, hechos y fechas, y repite el conocimiento dogmático, obsoleto, errado, incompleto, mentalmente colonialista. Cuento Fernandini dice: "Importamos productos industriales elaborados, importamos también saberes forjados en otros países" (1968b: 9). Los textos, concretamente, los de historia, no escapan a la repetición de puntos de vista foráneos, a narraciones distorsionadas o incompletas del pasado. Ponen énfasis en las acciones de los vencedores y desdeñan a los vencidos, no se refieren a las necesidades ni a las aspiraciones del pueblo. Se exalta al conquistador y al caudillo triunfantes, al grande hombre y se margina a las masas populares, al hombre anónimo.

Precisamente, Guillen anota: "[...] la historia propende a justificar a los triunfantes y a menospreciar y hasta deprimir a los que tuvieron la desgracia de ser vencidos" (s. f: 7). Y por su parte Cúneo escribe: "[...] la historia escrita, la historia que leemos, no es siempre la verdadera historia que vivieron los pueblos, porque quienes escribieron la historia han puesto en ella su interés, su pasión, su partido. Generalmente –o siempre– la historia ha sido escrita por los vencedores. Es decir, el dato que utilizaron es el que les favorecía; el criterio que aplicaron es el que los justificaba; y, al contrario, desfiguraron el dato y violentaron el criterio [...]" (1968: 20).

Se trata, pues, de una historia que presenta una visión unilateral de los hechos; la historia que justifica a los vencedores, es una historia, al mismo tiempo, escrita casi siempre desde el punto de vista europeo, es decir, de quienes hasta 1492 creyeron que su continente representaba o era todo el mundo. Es una historia que parte de la versión de los cronistas europeos –que encasillaron los asuntos del Perú dentro de su perspectiva europea– y de los primeros historiadores que en Europa se refirieron al Perú y América. Esto es, se trata de una historia escrita casi siempre de acuerdo al interés del hombre de Europa. Una historia con sentido aristocrático, individualista,

cesarista, que exalta a los grandes caudillos y deja de lado al pueblo. La historia del Perú y de América se enseñó y enseña mal.

Un ejemplo de la enseñanza de la historia del Perú, sin una adecuada orientación, lo encontramos en el capítulo de la conquista del Tahuantinsuyo. El enfoque reevaluativo del "rescate" de Atahualpa y el "proceso" a este personaje (sucesos de Cajamarca, primera fase de la conquista), el análisis y crítica de los libros de texto y el testimonio de profesores encuestados así lo revelan, como también la propia experiencia docente del autor de este trabajo.

Los textos escolares de historia del Perú de los años sesenta y setenta

En los libros que desarrollaban el programa escolar del "Descubrimiento, conquista y virreinato" se encontraba este problema, sobre todo, en los sucesos acerca de la toma de Cajamarca: prisión, "rescate" y muerte de Atahualpa; además de los episodios posteriores de la conquista del imperio de los incas.

El capítulo IV del programa oficial de Historia del Perú para segundo año de educación secundaria común se titulaba "La conquista del Imperio de los Incas", y dentro de él señalaba los siguientes puntos:

1. Breve reseña sobre el Imperio de los Incas y sus elementos culturales más importantes.
2. Los españoles en Tumbes y Piura.
3. La marcha a Cajamarca.
4. Prisión del inca Atahualpa.
5. Su rescate y muerte.
6. Pizarro en el Cusco y proclamación de Manco Inca. (Ministerio de Educación, 1968: 95).

En la educación básica regular, ciclo II, grado V, los contenidos curriculares de la línea de acción educativa de Ciencias Sociales, dentro de la cual la Historia del Perú es "eje integrado" para la discusión de los problemas sociales, incluía el tema "La conquista y la colonia". Bajo este título general estarían englobados los asuntos que

nos ocupan. Pero el currículo de EBR y EBL no se implementó en su totalidad. Se prosiguió, entonces, con el programa de Historia del Perú de educación secundaria que estaba en vigencia.

Aplicamos en 1973 una encuesta a cincuenta y ocho profesores de Historia del Perú que laboran en los planteles de Trujillo, sobre todo a los que conducen el curso de segundo año. Entre las preguntas que se formularon se les pedía que mencionaran los textos de Historia del Perú (de segundo año de educación secundaria común) que conocían y utilizaban sus alumnos. (Los resultados figuran en el cuadro N° 1).

Cuadro N° 1. Textos de historia del Perú de segundo año que se utilizan en Trujillo

Autor	Porcentaje de profesores que lo recomienda
1. Gustavo Pons Muzzo	34%
2. Telmo Salinas García	30%
3. Alejandro Chávez Ruíz	15%
4. Antonio del Busto Duthurburu	13%
5. Guillermo Salas y C. Calderón	08%

Elaborado por el autor.

Como se ve, la mayoría de alumnos estudiaban en el texto de Pons Muzzo, autor que publicaba, desde hace mucho tiempo, textos de Historia del Perú para todos los años de secundaria común. En términos generales, casi todos los textos presentaban de la misma manera los sucesos de Cajamarca en lo atinente a la conquista; sin embargo, entre ellos se distinguían dos grupos: uno que hacía historia puramente narrativa, y otro que hacía historia narrativa y en forma brevísima historia crítica. El primer grupo estuvo integrado por los libros de Gustavo Pons Muzzo, Telmo Salinas García y Antonio del Busto Duthurburu. El segundo grupo, por los libros de Alejandro Chávez Ruíz y el binomio Guillermo Salas y C. Calderón. (El formato y volumen de estos textos están consignados en el cuadro N° 2).

Cuadro N° 2. Formato y número de páginas de los textos de Historia del Perú de segundo de secundaria

Autor	Edición	Formato	Total de páginas
Gustavo Pons Muzzo	Editorial Universo, Lima, s.f., s.e.	15 x 21	236
Telmo Salinas García	Tipo offset Sesator, Lima, 1971, s.e.	17 x 24	226
Alejandro Chávez Ruiz	Editorial C. M. Leoncio Prado, Callao, 1961, 1ª ed.	17 x 24	229
Antonio del Busto D.	Editorial Arica, Lima, 1970, s.e.	16.5 x 23.5	318
Guillermo Salas y C. Calderón	Editorial Salesiana, Lima, 1969, 1ª ed.	16 x 23	382

Elaborado por el autor.

El autor más leído por los estudiantes, Pons Muzzo, ofrecía los seis subtítulos siguientes dentro del capítulo III "La conquista del Imperio de los Incas":

1. Los españoles en el Imperio Incaico
2. La marcha a Cajamarca
3. Preparativos para la prisión del inca
4. Prisión y muerte del inca
5. Marcha de Pizarro hacia el Cusco.
Proclamación de Manco Inca

Al ocuparse del oro y la plata reunidos en Cajamarca, les llama *rescate*, aunque a veces le dice *botín*. No incluía, tampoco insinuaba ningún comentario al respecto.

El resultado del juicio a Atahualpa lo presenta así: "Se le encontró culpable de no haber cumplido con la totalidad del rescate ofrecido; de haber usurpado el trono a su hermano Huascar y haberle hecho matar; de practicar la idolatría; de tener costumbres inmorales y de querer atentar contra la vida de los españoles. Después de esta acusación el Inca fue condenado a ser quemado vivo [...] En último momento aceptó ser bautizado, a condición de que se le cambiara la pena de la hoguera por la de ser estrangulado (garrote)". (Pons Muzzo, s.f.: 65).

De este fragmento el alumno puede inferir que todas las imputaciones fueron ciertas, y justo el tribunal al sentenciar con la pena capital a un individuo peligroso, autor de graves delitos, todos ellos probados. Si los estudiantes no reflexionaban o no recibían aclaraciones críticas del profesor, al leer el libro, quedarían con la idea de que los jueces españoles dieron su fallo en vista de los terribles actos cometidos por el reo, medida que para la mentalidad de los adolescentes sería correcta, por cuanto los magistrados son imparciales, castigan a los criminales, son autoridades de profundo respeto.

Esta apreciación del texto en cuestión se corrobora con la entrevista personal del autor de la presente investigación con alumnos de segundo –y también de tercer año– de secundaria común a quienes se les pidió que leyeran en el libro el párrafo transcrito líneas atrás y expresaran oralmente lo que habían comprendido.

No se encuentra en este autor ninguna crítica a los hechos ocurridos en Cajamarca.

Es pues un fiasco como el autor Pons Muzzo –el más utilizado en Trujillo y cuyo libro según su propia manifestación estaba de acuerdo "con los últimos aportes de la investigación histórica"– pretendía enseñar y enseñó a través de su texto de historia de la conquista.

Del segundo grupo de autores tomamos como representativo a Alejandro Chávez Ruiz por ser más leído que Salas-Calderón. El capítulo IV lo destinó a la "Conquista del Imperio de los Incas", y lo desarrolló en cinco "lecciones". La lección N° 19 contenía los hechos que nos ocupan. Su título: "Rescate y muerte de Atahualpa", y era presenta en un espacio de tres páginas, incluyendo un cuadro sinóptico. Sus partes son las siguientes:

1. La oferta del inca.
2. El rescate.
3. El reparto.
4. Proceso judicial.
5. Actitud de Hernando de Soto.
6. El asesinato jurídico.
7. Crítica.

Este es el único autor que dedicaba expresamente un espacio a la crítica. Y la hacía respecto a la muerte de Atahualpa: "De todas las acusaciones hechas al inca, la única cierta era la muerte de Huáscar. Por tal razón, la muerte de Atahualpa fue una incalificable injusticia cometida por los conquistadores. Atahualpa siendo rey no debía de haber sido juzgado por Pizarro, sino por otro rey. Además, no se puede ser parte y juez al mismo tiempo, como Francisco Pizarro lo fue en tan nefasta oportunidad". (Chávez, 1961: 82).

Con anterioridad a este párrafo, en otros apartados, expresa que se simuló un "burdo juicio" para que les permitiera a los españoles cumplir sus "planes siniestros", y destacaba la actitud de Hernando de Soto y Hernando Pizarro opuesta al ajusticiamiento de Atahualpa.

Con tales apreciaciones, el alumno tenía un estímulo para emitir sus propios juicios, lo que no era posible con la fría y poco acertada narración de Pons Muzzo.

Pero respecto al botín de Cajamarca, Chávez no hacía ninguna crítica, era presentado simplemente como el "rescate" del inca.

De todos modos, con las apreciaciones de este autor, el alumno contaba con una pista para emitir sus propios juicios e ir más allá del reduccionismo narrativo y de cierta exaltación de los vencedores.

Es pertinente anotar que el texto de Salas y Calderón –el más voluminoso– traía algunas adjetivaciones que pueden acicatear al alumno para la formulación de juicios históricos, pero solo dentro de los contenidos principales, no así en el resumen que, por su extensión, los autores lo presentaban como una "obligación de estudio", dejando el cuerpo principal del texto para el alumno que "quiera profundizar" sus conocimientos.

Se observa en algunos libros de texto que no hay correspondencia entre sus intenciones expresas y el contenido que ofrecen. Dicen, por ejemplo, que su libro busca "estimular la reflexión del educando", pero en verdad poco o nada hacen para ello; no se

les proveen a los alumnos de elementos de juicio necesarios, se les ofrece en cambio datos orientados a un aprendizaje principalmente memorístico.

De la lectura de estos textos, también se desprende, una exaltación a los vencedores que, en reducido número y en poco tiempo, se adueñaron de un vasto territorio poblado por unos doce millones de habitantes. No hace la mayoría de autores ninguna referencia a la superioridad militar de los conquistadores, a su plan artero, a la creencia indígena de que los conquistadores eran dioses (wiracochas), a la vieja táctica de dividir para vencer, que siguieron para enfrentar a huascaristas con atahualpistas, y para estimular el odio a los quechuas por parte de los pueblos norteños. Todos ellos fueron poderosos factores que mellaron la resistencia indígena, que en muchos casos infringió derrotas a los españoles.

Presentan, pues, a los episodios de Cajamarca, y todo el proceso de la conquista, como el fin del Tahuantinsuyo, no como el principio del fin del imperio, que estremecido y debilitado por el violento choque sucumbió luchando. Guillen dice: "La guerra contra los agresores duró más de cuarenta años y si al final triunfaron estos, fue por causas que ellos mismos no alcanzaron a percibir y cuyas raíces deben buscarse en hechos anteriores a su llegada al Perú. El derrumbe político del Estado Imperial Inca, debe entenderse no simplemente como el resultado de la agresión española, sino como la secuencia de un largo proceso histórico que se inició con su expansión en el mundo andino". (En: Tarazona, 1973: 6).

Por otro lado, la mayoría de autores de texto –ver cuadro N° 3– dedica el 50% de las páginas del capítulo acerca de la conquista a "ayudas" para el aprendizaje dentro de las que ocupan un amplio espacio anexos tales como los titulados "Actividades" (indicaciones a los alumnos, casi siempre superfluas), "Cuestionarios" (llamados también "Ejercicios de aplicación", generalmente con numerosas preguntas), "Conocimientos básicos" (anunciados como resúmenes pero que en verdad son

evaluaciones) y “Cuadros sinópticos” (casi siempre anotaciones al estilo de un telegrama); ayudas que no cumplen cometidos pedagógicos eficaces. Ese espacio hubiese sido de mayor provecho si se

utilizaba en presentar tanto la crítica a los sucesos históricos como lecturas complementarias, extraídas de autores de prestancia.

Cuadro N° 3. Características formales del capítulo acerca de la conquista del imperio de los incas en los textos escolares: extensión y ayudas

Autor	N° de páginas, incluyendo ayudas	Ayudas para el alumno	Espacio que ocupan las ayudas
Gustavo Pons Muzzo	13	-5 dibujos -1 fotografía -1 resumen -1 mapa -2 lecturas (Prescott, Zárate).	7 págs.
Telmo Salinas García	15	-11 dibujos -3 lecturas (Pedro Pizarro, Pedro Sancho). -Actividades (5 indicaciones). -Cuestionario (20 preguntas). -Conocimientos básicos (20 ítems de evaluación).	7 págs.
Alejandro Chávez Ruiz	12	-1 dibujo -5 cuadros sinópticos	4 págs.
Antonio del Busto D.	21	-4 dibujos -1 fotografía -2 cuadro-resúmenes -3 lecturas (biografías preparadas por él).	10 págs.
Guillermo Salas y C. Calderón	14	-2 dibujos -1 resumen (2 págs. en letra pequeña). -1 trabajo práctico (3 indicaciones). -1 cuadro sinóptico -1 recapitulación (30 preguntas).	6.5 págs.

Elaborado por el autor.

Lo que decían los profesores de Historia del Perú

En los planteles de secundaria de Trujillo (ciudad y distritos aledaños), aproximadamente, ochenta profesores dirigieron en 1973 cursos de Historia del Perú. De ese total, veinticinco profesores trabajaron con segundo año encuestamos a catorce profesores que condujeron el curso de segundo año y a cuarenta y cuatro que tuvieron

a su cago los cursos de Historia del Perú, muchos de los cuales en ocasiones anteriores habían trabajado el curso de segundo.

Los propósitos de la encuesta fueron conocer:

- 1. Los libros de texto recomendados por los profesores segundo año.
- 2. La opinión de los profesores acerca de dichos libros, sobre todo del capítulo referente a la conquista.

3. La opinión de los profesores acerca de la influencia de los puntos de vista europeos en los libros de Historia del Perú.
4. Las fuentes bibliográficas que, además de los textos, utilizan los profesores y alumnos.
5. La opinión de los profesores acerca de la enseñanza de la historia con sentido crítico.

Los resultados fueron los siguientes:

El libro de texto preferido por los profesores era el de Gustavo Pons Muzzo, conforme queda anotado y analizado en páginas anteriores.

Las opiniones sobre el capítulo de la conquista, particularmente de los sucesos de Cajamarca, fueron muy variadas. Entre las bondades señaladas respecto a los textos considerados como "mejores" figuraron apreciaciones como estas: "Son muy didácticos", "Hacen buena descripción", "Son didácticos", "Abundancia de lecturas", "Traen dibujos", "Interpretan, comparan", "Tratan de concientizar".

Los defectos más notorios encontrados en los textos considerados "peores" fueron: "Carencia de láminas y croquis", "Carencia de crítica", "Muy extensos", "Destacan más la obra española, desmerecen la indígena".

En tales respuestas se observan algunas contradicciones acerca de las características de un buen texto. Mientras para unos, un buen texto es el que presenta "abundancia de lecturas", para otros un buen texto es "sintético". Sobre el contenido propiamente dicho del capítulo de la conquista, la opinión más importante es la que observa la predominante visión española, que opaca al indígena.

Una pregunta decía: "¿Cree Ud. que los textos y, en general, los libros de Historia del Perú, particularmente sobre el descubrimiento y conquista, están bajo la influencia de patrones culturales de Europa? Fue respondida por veinte de los profesores encuestados, es decir, menos del 50%. Por esta circunstancia y por

la diversidad de opiniones emitidas, no es pertinente cuantificar las respuestas ni obtener generalizaciones para toda la población de profesores de Historia del Perú que laboran en Trujillo. Sin embargo, el silencio frente a esta pregunta y la variedad de respuestas son síntomas de una realidad que debe cambiar. Veamos algunas respuestas:

- "No creo lo esté. Si fuera así debe desterrarse ya que los hechos deben ser imparciales [quiere decir: deben enseñarse con imparcialidad], ajustarse a la realidad para su mejor proyección a la actualidad y/o futuro".
- "No porque son libros escritos de acuerdo al programa elaborado por el ministerio".
- "Efectivamente hay un patrón cultural europeo".
- "No estoy al corriente, pues hace muchos años no enseño Historia del Perú se segundo año".
- "Muy poco..."
- "Sí, puesto que vivimos una cultura alienada".
- "Los textos se han escrito tomando como base obras científicas de los historiadores peruanos, por eso no hay influencia de Europa".
- El Perú como país dependiente sufre tal fenómeno no solo en la economía sino también en la cultura, por ello en los libros hay influencia cultural de las grandes potencias".
- "La historia de la conquista está mal escrita".

Por el silencio de la mayoría y por las respuestas dadas, se pudo observar que al respecto había tres grupos de profesores:

- a. Un grupo que omite responder, tal vez porque no tiene criterios claros al respecto.
- b. Otro grupo que niega tal influencia en los textos escolares, confiando en la certeza de los historiadores y del Ministerio de Educación.
- c. Y otro más para el cual sí hay influencia de la cultura europea, porque somos un país alienado y dependiente.

El primer y segundo grupo parecieran estar formados por profesores de poco sentido crítico, que no analizan la influencia cultural foránea reflejada en la educación peruana, tal vez son profesores que utilizan exclusivamente textos escolares para la preparación de sus clases.

Además de los textos, las fuentes bibliográficas conocidas por los profesores se reducían solo a dos: William Prescott y Juan José Vega, mencionados por un reducido número de profesores (20%). Es manifiesta pues la falta de una mejor información científica por parte de los docentes. Algunos expresaron que indicaban a sus alumnos la consulta, además de los textos, de publicaciones periodísticas, tales como la revista "Escolar" del diario "Expreso" y "Jaimito", suplemento escolar del diario "Correo".

Se preguntó si los alumnos de segundo año están en "condiciones de interpretar los sucesos históricos concernientes al descubrimiento y conquista del Perú y América, a lo cual el 45% de profesores respondió que no (alguien manifestó que ni siquiera los profesores estaban en condiciones de hacer crítica histórica); el 31 % que sí (dicen, por ejemplo, "la crítica es lo principal, mis alumnos sí lo hacen"; "sí porque es muy importante"), y el 24 % dio respuestas diversas (algunos lo supeditan al "nivel mental" de los alumnos y a la "calidad de los textos").

La orientación narrativa, fría, memorista que predomina en la enseñanza de la Historia del Perú, particularmente, del capítulo de la conquista, tiene además el testimonio de los cuadernos de trabajo de los alumnos. Logramos examinar cinco cuadernos –no pudimos conseguir más– de igual número de planteles, y solo en uno encontramos algún estímulo para cultivar el sentido crítico, al preguntársele al alumno: "¿Cuál es su opinión acerca de la pena de muerte para Atahualpa?". (Este cuaderno fue proporcionado por una alumna del Colegio Nacional Mixto Víctor Larco, segundo año B, 1973).

Todos los instrumentos analizados, textos,

encuestas, cuadernos, señalan una situación que urge superar.

Una experiencia sobre la enseñanza de la Historia del Perú con sentido crítico

La carencia de sentido crítico de los textos escolares de Historia del Perú puede ser superada por el profesor que consulta obras de mayor profundidad, reflexiona acerca de los hechos y cuestiona los puntos de vista europeos, buscando una interpretación de acuerdo al escenario y proceso histórico del Perú. Todo lo cual, unido a sus recursos didácticos, les servirán para encausar mejor la enseñanza.

Dirigir el aprendizaje solo de acuerdo al contenido de los textos en lo referente a los hechos ocurridos en Cajamarca y explicarlos en los mismos términos, es una tarea que no cumple cometidos trascendentes en la educación. Es profundizar la visión europeizante de la historia, es rechazar su cuestionamiento y acatar los moldes y dictados de la cultura del Viejo Mundo.

No se debe seguir presentando a los alumnos una historia fría de la conquista del Tahuantinsuyo. Importa mucho analizar los hechos de mayor relieve. Sin dejar de lado la historia narrativa, se debe ir a la reflexión acerca de los hechos históricos. El profesor debe estimular el sentido crítico de sus estudiantes, abandonando la enseñanza memorista que forja casilleros de datos en la mente del alumno, que solo los usa para la evaluación.

En tres ocasiones conducimos el curso de Historia del Perú de segundo año en el Colegio Nacional Mixto Cartavio, y pudimos experimentar este tipo de enseñanza.

En el año de 1969 explicamos a los alumnos nuestros puntos de vista acerca del rescate y muerte de Atahualpa. Pero en aquella ocasión no hicimos ningún registro de los resultados. En 1972 tuvimos a nuestro cargo una sección de

cuarenta y cuatro alumnos (varones). Y antes de iniciar el estudio de la conquista aplicamos una prueba para explorar tanto los conocimientos como la capacidad reflexiva de los alumnos sobre el "rescate" y muerte de Atahualpa. Resultado: ningún alumno emitió juicios críticos. Al terminar el estudio del capítulo, aplicamos otra prueba. Resultado. El 90% criticó el "rescate" y el 82 % el proceso seguido a dicho personaje.

En el mes de abril de 1973 trabajamos con dos secciones de tercer año de educación secundaria. Una, la A, estaba compuesta por cuarenta alumnos a quienes habíamos tratado el año anterior; la otra, B, lo integraba igual número de alumnos cuyo profesor de segundo año fue otro colega. A los dos grupos les aplicamos una prueba. Resultado: el 60% de la sección A criticó el rescate, y el 49% la muerte de Atahualpa; de la sección B sólo el 5% (dos alumnos) comentó la muerte de Atahualpa, ninguno su rescate.

Esta sencilla experiencia desmiente lo que manifiestan algunos docentes encuestados respecto a la enseñanza crítica de la historia. La pregunta del caso decía: "¿Sus alumnos están en condiciones de interpretar los sucesos históricos concernientes al descubrimiento y conquista del Perú y América? ¿Qué puede decir al respecto?". A esta pregunta, los profesores que niegan la posibilidad de una enseñanza crítica dieron, entre otras, las siguientes respuestas:

- "Ni los mismos profesores creo que estamos en condiciones de interpretar... por tanto, será más difícil para los alumnos".
- "Sería muy importante, pero tal vez peligroso porque se podría desvirtuar la verdad. Ya tenemos el caso de la leyenda negra y la leyenda blanca".
- "No, en términos generales, porque los alumnos están acostumbrados a memorizar y no a interpretar, criticar, comparar".

- "El programa amplio y las exigencias sobre la evaluación no permiten hacer críticas".

Estas respuestas son un síntoma de lo que ocurre en las aulas. Son de tono pesimista. Revelan una lamentable realidad en la enseñanza de la Historia del Perú, impregnada de una orientación narrativa y memorista con influencia de moldes culturales de Europa.

La Historia del Perú en la educación secundaria: los años recientes

1. Las cuestiones curriculares

En el Perú, después de una larga etapa en la cual se desarrollaban en la educación secundaria las asignaturas de Historia del Perú e Historia Universal, de modo independiente cada una, se cuestionó este modelo y se planteó, durante la década del 70 del siglo pasado, en el proceso de la llamada "reforma educativa" impulsada por el gobierno militar de facto, su eliminación como tales y su fusión junto a otros contenidos, como los de geografía y economía, bajo el rótulo amplio de Ciencias Sociales, una suerte de globalización de contenidos de aprendizaje presuntamente basada en Ovide Decroly, pero sin considerar que el educador belga no propugnó dicha globalización a secas, sino sobre la base de los centros de interés y necesidades de los educandos y considerando ciertos principios psicológicos. Esta diseminación de la enseñanza de la historia en el ambiguo sustantivo de Ciencias Sociales –también recientemente, anunciada o ya practicada en Chile y Brasil–, tenía y tiene apariencia inocua, pero sus consecuencias podrían ser adversas en la formación de la conciencia cívica de toda la población, porque tergiversadas pareciera que apuntarían a una estructuración y control de los seres humanos, de modo semejante a la producción seriada de mercancías, como piezas estándar, sin una personalización.

Las Ciencias Sociales, diñadas en los años 70, tenían un fuerte componente epistemológico

que, junto con la intención de terminar con el memorismo para abrir paso a una historia interpretativa, abría disquisiciones que restaban espacio a los contenidos propios de la historia y de las otras materias afines. Al final las promociones estudiantiles a las cuales se les aplicaría esta experiencia de aprendizaje habrían ignorado hechos fundamentales del acontecer histórico de su propio país –y del mundo– como también los contenidos elementales de la geografía. Pero este enfoque no se ejecutó plenamente. Quedó trunco, la reforma mencionada fue un proceso fallido.

Por eso, al cabo de algunos años, se planteó su modificación. Se ensayaron, entonces, las denominaciones de Ciencias Histórico-sociales, Historia del Perú y del Mundo, y de Historia del Perú en el Contexto Americano y Mundial. Y ahora los contenidos se organizan en bloques llamados "áreas curriculares"; y así reaparece Ciencias Sociales, como una de ellas y dentro de la cual se ubican contenidos articulados bajo el título de Historia, Geografía y Economía, pero no solo del Perú, sino del mundo. Los términos "asignatura" y "curso" también se comenzaron a eliminar en los años 70 para sustituirlos por los de "líneas de acción educativa"; igualmente se pretendió introducir el vocablo "participante" para negar el uso de los conceptos inequívocos y universales de "alumno" y "estudiante". Ahora, curricularmente no existen asignaturas o cursos con esas palabras, sino áreas, pero en la práctica los profesores y estudiantes hablan de lo primero, ejemplo: asignatura de Historia, Geografía y Economía. Lo de "área" es más de uso burocrático.

El estudio de la conquista, según el Diseño Curricular Nacional (DCN), vigente desde el año 2009 (que recoge parte del DCN de 2005), se ubica en el segundo grado (de un total de cinco) de la educación secundaria, tercer nivel (los anteriores son educación inicial y educación primaria) de educación básica regular. Dicho diseño curricular considera que se deben desarrollar contenidos

de aprendizaje en la forma de: capacidades, conocimientos y actitudes.

En el área de Historia, Geografía y Economía, por disposición del DCN mencionado, en cada uno de los grados se deben desarrollar, de modo horizontal, tres clases de capacidades: 1) manejo de información, 2) comprensión espacio-temporal, y 3) juicio crítico. Tales capacidades se especifican para cada grado y son concomitantes con los conocimientos y actitudes previstos para el mismo. En el segundo grado, para el área antes mencionada, las capacidades en los temas que nos interesan aquí atinentes a "manejo de información", son dos. Una dice así: "Identifica información sobre los procesos históricos, geográficos y económicos en el Perú y América en los siglos XV y XVI". Y la otra: "Juzga y evalúa las fuentes de información, sobre la etapa de la conquista del Tawantinsuyo, la resistencia a la conquista y los conflictos presentados entre los españoles". Las capacidades sobre "comprensión espacio-temporal" son presentadas en los términos siguientes: "Juzga la presentación progresiva de simultaneidades, similitudes y diferencias, en el proceso de la conquista, la resistencia y los conflictos suscitados entre los españoles".

Los conocimientos, bajo el título general "Historia del Perú en el contexto mundial", y el título específico de "Perú y América: Siglo XVI", son: "Conquista del Tawantinsuyo", "Resistencia a la conquista" y "Conflictos entre españoles".

Las actitudes son muy amplias, tales como: "Valora los logros alcanzados por los peruanos en la historia del Perú en el contexto mundial", "Valora su pertinencia a una comunidad local, regional y nacional". Ninguna alude a nuestro estudio. (Todas las referencias, Ministerio de Educación, DCN 2009: 389 y 390).

2. La cuestión de los textos escolares

En textos de los últimos tiempos, encontramos en las páginas iniciales palabras dirigidas

expresamente a los alumnos. Ejemplo de ello, son expresiones tales como las siguientes: "Iniciarás el estudio del tema a partir de la observación de imágenes y el diálogo en base a preguntas motivadoras que activarán tus conocimientos previos" (Grupo Editorial Norma, 2009: 2). También cuando al término de cada tema, los autores le dicen al alumno: "analiza" y le presentan preguntas; "subraya en el texto las siguientes ideas" y se las dan; "identifica", "argumenta" o "trabaja con la información" y le formulan más preguntas, también se le leen otros verbos indicativos de tareas: "averigua y sintetiza", "investiga y debate", "infiera", "formula" y muchos más, acompañados de cuestionarios o instrucciones para cada una de los temas de las diferentes partes en que está organizado el texto. (Editorial Santillana, 2010).

El programa de estudios ha cambiado, pero no necesariamente todos los hechos históricos han sido sustituidos, razón por la cual, no faltan docentes que utilizan textos de años pasados, que los adquieren en librerías que venden libros viejos y nuevos.

Existen textos, como el de Editorial Santillana que presentan en información literal y gráfica –a colores– referencias sobre cuestiones didácticas: "Método de aprendizaje basado en la solución de problemas"; "Actividades para el desarrollo de capacidades comunicativas"; descripción de "Actividades y estrategias que promueven el desarrollo de las competencias del área", dentro de las cuales se incluye: "Manejo de información", "Comprensión espacio-temporal" y "Juicio crítico", que son los tres grupos dentro de los cuales se organizan las competencias según el diseño curricular nacional en actual uso, del "Área de Historia, Geografía y Economía", correspondiente a la educación secundaria, integrante de la educación básica regular (Santillana, 2009: 2-5). Otro texto, el de Grupo Editorial Norma (2009), se dirige expresamente al alumno para el desarrollo de actividades relacionadas con las capacidades.

En los libros destinados a desarrollar el programa escolar atinente a la "Conquista del Tawantinsuyo" se encuentra el problema que estudiamos aquí cuando se refieren a los hechos iniciales, particularmente, a la toma de Cajamarca, y con mayor precisión a la prisión y el llamado "rescate" de Atahualpa, y al proceso y la muerte de este personaje.

Pero no sólo se trata de los textos escolares, sino también de diversas obras de consulta producidas por investigadores de la historia que siguen la versión europeizante.

Los textos escolares y las normas curriculares de 2009

El problema que estamos estudiando –sucesos principales de la toma de Cajamarca– se encuentra tanto en los actuales textos de educación secundaria, escritos según los contenidos del currículo, cuanto en los textos de años anteriores.

Muchos años atrás circulaban textos de los autores: Antonio Guevara Espinoza, Gustavo Pons Muzzo, Telmo Salinas García, Antonio del Busto Duthurburu, Alejandro Chávez Ruiz y del binomio Guillermo Salas y C. Calderón, algunos aún usados por los profesores, y de los cuales ya nos hemos ocupado, excepto del primero de los nombrados, que difiere notoriamente de los otros.

El texto de Guevara Espinoza, "Historia del Perú y del mundo", para segundo año de educación secundaria común apareció en 1976, por eso no figura en el conjunto de los otros libros analizados en 1973 (además para no alterar la versión original sobre los textos de esos tiempos). El capítulo VII lo destinó a "La invasión y conquista del Perú. Antecedentes" y el VIII a "La conquista del Perú. El fin de un imperio. Los hechos y su significación". En ambos capítulos, además del cuerpo central, alcanza cuestionarios y cuadros sinópticos. Este libro presenta a Atahualpa como "último emperador

del famoso imperio de los Incas". Además, le llama soberano e inca; sin embargo, reconoce a Huáscar como "legítimo heredero del Imperio". (Guevara, 1976: 86 y 101).

En su descripción, dice que Atahualpa cayó "prisionero después de una feroz matanza de indios, en una lucha desigual, pero hábil y minuciosamente preparada por los castellanos, y en cuya obra destructora jugaron preponderante papel: la astucia y el engaño, la caballería y el arcabuz". (Guevara, 1976:101).

Cuando alude a la promesa del rescate, escribe: "Prisionero el soberano fue tratado con especial consideración por los españoles; pero convencido, plenamente, de la extremada sed de riqueza que dominaba a los castellanos, ofrecióles a cambio de su libertad (rescate) mucho oro y mucha plata". Para cuyo cumplimiento envió comisiones a recolectar los preciosos metales de diversas partes del Tahuantinsuyo. Pero "temeroso de que los españoles pusieran en el trono a su hermano Huáscar, legítimo heredero, ordenó Atahualpa a sus generales Quisquis y Calcuchimac que le dieran muerte, siendo efectivamente ahogado en el río Andamarca (cerca de Jauja)". (Guevara, 1976: 101).

Respecto al ajusticiamiento del "soberano peruano", anota que Pizarro, resolvió, con la mayoría de sus compañeros, enjuiciarlo y condenarlo a muerte, no obstante que solo había demostrado a los invasores nobleza y hospitalidad. La sentencia fue consumada en forma cruel e inhumana. "Es el acto más reprobable e ignominioso de los españoles en la conquista del Perú". (Guevara, 1976: 102).

Este autor dedica casi dos páginas a la reacción indígena frente a la invasión. Dice: "No estamos de acuerdo con aquella afirmación de que, los antiguos peruanos, demostraron extremada pasividad y sumisión ante los invasores españoles en la empresa de la conquista", pues al comprobar los indios la excesiva codicia

por el oro y la plata, así como la carencia de nobles sentimientos de los castellanos, sus grandes abusos, vejaciones e injusticias, surgió el espíritu de venganza y estalló la poderosa rebelión de Manco Inca, ardoroso defensor de los derechos de su raza. (Guevara, 1976: 104). En una página relata dicha rebelión, con énfasis en las hazañas ocurridas en la fortaleza de Sacsayhuamán, donde pereciera Juan Pizarro, hermano de Francisco, y destacara el arrojo de Cahuide, del lado indígena.

Además, ensaya una significación de la conquista centrada en el "enfrentamiento de dos culturas completamente distintas y con grados de evolución diferentes". (Guevara, 1976: 103).

Ahora otros autores. En el libro de "Historia, geografía y economía 2" de Editorial Santillana (2009, reimpreso en 2010), de autoría colectiva, el tema titulado "La caída del Tahuantinsuyo" es desarrollado en términos breves. El cuerpo principal es presentado mediante pequeños fragmentos: "Cajamarca y la captura de Atahualpa" (tres párrafos) y "La muerte del Inca" (dos párrafos). Y alcanza lecturas cortas, calificadas de "documentos", cuestionarios e ilustraciones.

Transcribimos algunos fragmentos: "La llegada del séquito de Atahualpa a la plaza impresionó a los españoles; eran miles de indígenas frente a la reducida tropa española". "Atahualpa permaneció cautivo por seis meses. Durante ese tiempo, los españoles exploraron el territorio y obtuvieron la **adhesión de miles de indígenas** enemigos de Atahualpa, entre ellos los partidarios de Huáscar y diversas etnias ansiosas de liberarse del poder incaico".

"Durante su cautiverio, Atahualpa ofreció pagar un **rescate** fabuloso en oro y plata, y ordenó asesinar secretamente a su hermano Huáscar para evitar que hiciera un acuerdo con los españoles".

"El Inca fue acusado de asesinar a su hermano, de poligamia, de mantener relaciones incestuosas con sus hermanas, de idolatría, de aniquilar la panaca de Huáscar y de planear un ataque contra las huestes españolas". (Santillana, 2009: 122. Las palabras en negrilla son del propio libro).

De lo citado se podría desprender que los conquistadores si bien eran pocos, en cambio eran muy valientes, y derrotaron a los indios numéricamente superiores. No se comenta nada sobre el poderío técnico-militar de los intrusos. Y en ningún renglón se critica el engaño con que fue apresado el personaje, invitado como amigo y tratado como enemigo.

Tampoco se alude al significado del "rescate", ni que su propuesta nació de la observación de la codicia de los invasores. Pero sí resalta la "adhesión de miles de indígenas" a las filas extranjeras, aseveración en la cual insiste el texto al decir en otra parte que diversas etnias "no se sentían ligadas al nuevo Inca y dieron su apoyo a los españoles para lograr su autonomía". Aún más, en otro párrafo se lee que los huascaristas ayudaron con refuerzos a Pizarro en su "marcha victoriosa al Cusco", a donde ingresó "sin encontrar ninguna resistencia" (Santillana, 2009: 122).

Con estas expresiones, el lector podría pensar que los españoles llegaron en calidad de libertadores, no de opresores. Que por la guerra civil entre Huáscar y Atahualpa hubo enfrentamientos terribles y, por ende, adhesiones y rechazos a uno y otro bando, como siempre ha sucedido en todo el mundo en casos similares, no justifica privilegiar estos actos y omitir otros, como es el caso de la crítica a la acusación, sentencia y ejecución de Atahualpa, que pueden dejar la impresión en el alumno -de apenas 12 o 13 años de edad- de que los conquistadores hicieron lo correcto. Acerca del reparto del botín no se encuentra una sola palabra.

Además, se pide a los alumnos que debatan sobre la pregunta: "¿Por qué un imperio tan poderoso fue destruido con tanta rapidez?" (Santillana, 2009: 123. Obviamente, esa rapidez se reduce a la masacre en la plaza de Cajamarca el 16 de noviembre de 1532. Con ello, no faltarían quienes digan: ¡Unos cuantos aventureros, tal vez 180, derribaron al Tahuantinsuyo como un castillo de naipes!

Asimismo, en este libro, Atahualpa es llamado inca, en ninguna parte se comenta su situación de usurpador o alzado en armas contra el gobierno legítimo.

En cambio, en el espacio de dos páginas con información literal y gráfica, se presenta el tema titulado "La resistencia andina", a partir de la pregunta "¿Cuál fue la actitud de la estirpe incaica ante la ocupación española?", en cuya respuesta se lee lo siguiente: "Luego de la ocupación española del Cusco, los descendientes de la realeza incaica lideraron la resistencia indígena durante casi cuatro décadas". Y describe la rebelión de Manco Inca, cuyas huestes sitiaron las ciudades de Cusco y Lima, con resultados adversos: "La **victoria española** se debió básicamente al **apoyo de numerosas etnias indígenas**, como los huancas, los huaylas y los yungas, que no se sentían obligados a prestar ayuda al Inca porque se habían roto los vínculos de reciprocidad luego del colapso del Tahuantinsuyo. Este fue el motivo por el que establecieron alianzas con los españoles". (Santillana, 2010: 132. Los resaltados son del libro citado). Y alcanza información sobre los incas de Vilcabamba, el primero entre ellos, Túpac Amaru, que prosiguieron los enfrentamientos contra los españoles, y al mismo tiempo iniciaron negociaciones con las autoridades del virreinato.

Por su parte, el texto del Grupo Editorial Norma (GEN, 2009), denominado igual que el anterior, *Historia, Geografía y Economía 2*, y cuyos autores se identifican según los capítulos, en el tema intitulado "La crisis del Tahuantinsuyo", escrito

por Rafael Sánchez Concha Barrios, expone los factores internos y externos de la caída de "un poderoso Estado en tan poco tiempo", por obra de "un grupo reducido de españoles". Entre los factores internos afirma que "había un descontento de varios curacas con respecto a la dominación inca. Fue el caso de los huancas y chancas, quienes vieron en los españoles a sus liberadores. Este descontento contribuyó a crear entre los conquistadores la imagen de un Estado usurpador, abusivo, prepotente y tirano". Y en cuanto a los factores externos, anota la diferencia tecnológica de ambas civilizaciones: "los conquistadores contaban con armas de fuego, caballos y barcos", desconocidos por los nativos. (GEN, 2009a: 172).

A continuación, la toma de Cajamarca (bajo del titulillo "De Piura a Cajamarca") es resumida en apenas tres párrafos cortos, una lectura complementaria y un dibujo sobre la captura de Atahualpa, tomado de Guamán Poma de Ayala, todo en menos de una sola página. Al final de la lectura -un fragmento del cronista Juan Ruiz de Arce- se formula una pregunta similar a la del texto de Santillana, ya anotada: "¿Por qué los españoles, que eran unos cuantos, pudieron dominar a cientos de indígenas?" (GEN, 2009a: 173).

De manera muy breve alude a la invitación de Pizarro a Atahualpa y la llegada de este con un gran séquito a la plaza, al requerimiento y su captura. Pero no comenta que fue una trampa, encubierta de invitación amigable.

En uno de sus pasajes se lee: "Comprendiendo lo delicado de su situación, ofreció un rescate en oro y plata a cambio de su vida". "Atahualpa fue procesado y ejecutado en julio de 1533, acusado de idolatría, fratricidio, incesto y poligamia. Como aceptó ser bautizado, se le conmutó la pena de la hoguera por el garrote o estrangulamiento". (GEN, 2009a: 173).

No alcanza ninguna interpretación del rescate. Tampoco una crítica de la acusación que terminó con la muerte del personaje. ¿Qué ideas surgirán

en la mente de los alumnos adolescentes sobre la idolatría, fratricidio, incesto y poligamia, "delitos" según los españoles, por los que fue enjuiciado el cautivo y dieron lugar a su ejecución? Todo es escueta y fríamente presentado. Y no dice nada sobre el reparto.

Atahualpa es llamado inca y no se refiere en ningún pasaje a la legalidad del gobierno de Huáscar.

También consigna información sobre "La resistencia andina", a la cual destina una página con textos e imágenes de los cuatro incas de Vilcabamba, cuyas sublevaciones fueron sangrientamente reprimidas por los españoles. Dice literalmente al respecto: "Si bien la conquista fue un acontecimiento rápido, no fue aceptada por la población indígena, por el contrario, dio lugar a distintas formas de resistencia, tanto pacíficas como violentas. El desgano, la falta de colaboración, así como la persistencia camuflada de las costumbres prehispánicas fueron comunes en este momento. Los primeros en rebelarse fueron los generales de Atahualpa; Rumiñahui en Quito; Quizquiz y Calcuchimac a lo largo de la marcha al Cusco. Fue sin embargo, la propia nobleza inca, dirigida por Manco Inca, quien protagonizó la resistencia más larga contra los españoles". (GEN, 2009a: 174).

En su presentación, el texto de Santillana, acorde con las normas curriculares, se refiere a las "Actividades y estrategias que promueven el desarrollo de las competencias del área": 1. Manejo de información: "Propicia el desarrollo de capacidades para la comprensión, procesamiento y comunicación de la información. Implica seleccionar, organizar, analizar, interpretar y evaluar críticamente los datos, fuentes y contenidos del texto". 2. Comprensión espacio-temporal: Promueve el desarrollo de capacidades dirigidas a la aplicación de dos categorías esenciales para el estudio del área: espacio y tiempo. Implica reconocer, analizar y explicar los diferentes

procesos que se relacionan con el espacio [...] y con el tiempo [...]. 3. Juicio crítico: "Propicia la formación de ciudadanos que comprendan, evalúen y participen en la transformación de su realidad formulando propuestas y emprendiendo acciones concretas para la solución de problemas. Implica defender un punto de vista mediante una argumentación crítica y razonada". (Santillana, 2009: 3 y 5).

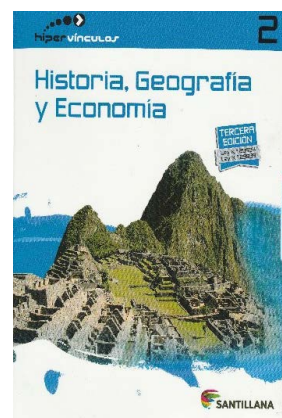
Por su parte el texto del GEN, al comenzar, bajo el título "Examino mis capacidades", también alude al juicio crítico, al manejo de información y a la comprensión espacio-temporal: "En base al desarrollo del pensamiento crítico, el diálogo y la resolución de problemas, tendrás la oportunidad de interesarte y entrar en contacto con el tema de la unidad [...] desarrollarás procesos reflexivos que te permitirán tomar conciencia de tus opiniones y apreciaciones, así como analizar, elaborar y aplicar conceptos, mediante la interacción con la realidad, la argumentación y el desarrollo de diversas actividades [...] desarrollar tus habilidades de investigación [...] formular hipótesis, analogías y a integrar la teoría con la práctica. Podrás ampliar el manejo de información, desarrollar el juicio crítico y comprender los procesos históricos, geográficos y económicos en el tiempo y en el espacio [...] con el fin de fortalecer tu identidad personal, social, cultural, nacional y mundial". (GEN, 2009a: 2 y 3).

Sin embargo, ambos libros hacen poco para estimular el análisis de la información histórica, interpretarla y desarrollar el pensamiento crítico.

Ninguno de los dos libros –ediciones de Santillana y Norma– cumple plenamente con lo dispuesto por el diseño curricular de educación secundaria, particularmente en cuanto a la *capacidad* destinada al juzgamiento y evaluación de las fuentes de información sobre la conquista del Tahuantinsuyo. Con lo cual la triada dispuesta por el currículo: "Manejo de información – Comprensión espacio-temporal – Juicio crítico" es mutilada. (Diseño Curricular Nacional, 2009: 389).

Los textos escolares entre 2009 y 2016

El año 2011, Santillana publicó una nueva versión de su texto de *Historia, Geografía y Economía* para segundo grado de educación secundaria, fechado en el mes de junio; le sucedieron la segunda edición de noviembre de 2012 y la tercera de agosto de 2015, luego la primera reimpresión de marzo de 2016 y la segunda reimpresión de noviembre del mismo año (259 páginas, tamaño 21 x 27.50 cm.). Es un texto multiautoral. Cada unidad de este libro, bajo un título en interrogación, contiene brevísimos textos introductorios, seguidos de una pregunta, luego información literal y gráfica, numerosas actividades que deben realizar los estudiantes, y con el nombre de *documento* alcanza mapas y otras imágenes y párrafos muy cortos; además cada unidad consigna información adicional con las indicaciones de trabajo para los alumnos, incluidas actividades de evaluación. Todo esto con despliegue de diversos colores, estilo hipertextual e hipervínculos para el uso de Internet. Los instructivos, por lo abigarrado de su presentación, podrían afectar la concentración de la atención de los estudiantes en los temas abordados. La ostentación de las pausas mentales y conexiones de los contenidos conducen a una lectura a trompicones.



Texto de Santillana (2016).

La Unidad 5 *¿Cómo se produjo la conquista española?* se inicia con un pequeño fragmento titulado *“El encuentro de dos mundos”*, cuyo contenido es el siguiente: “A partir del siglo XV diversas potencias europeas iniciaron un proceso de colonización y conquista de América. El territorio americano estaba habitado desde mucho tiempo por diversos grupos indígenas, los cuales habían desarrollado una cultura e identidad propias. La colonización produjo un *choque cultural entre civilizaciones* que nunca habían tenido contacto y que poseían grandes diferencias en lo que respecta al idioma, forma de vida, creencias religiosas y mentalidad”. (Santillana, 2016: 122). (Los resaltados son nuestros).

Respecto a este párrafo es pertinente destacar el uso de los términos *encuentro*, *choque* y *contacto* en relación a Europa y América; sin embargo en la *Unidad 2 ¿Cómo evolucionaron las sociedades asiáticas en la Edad Media?* incluyen un punto titulado "El descubrimiento de América"; los autores del texto allí precisan que los españoles lanzaron sus expediciones para hallar nuevas rutas comerciales, fueron "Al encuentro de

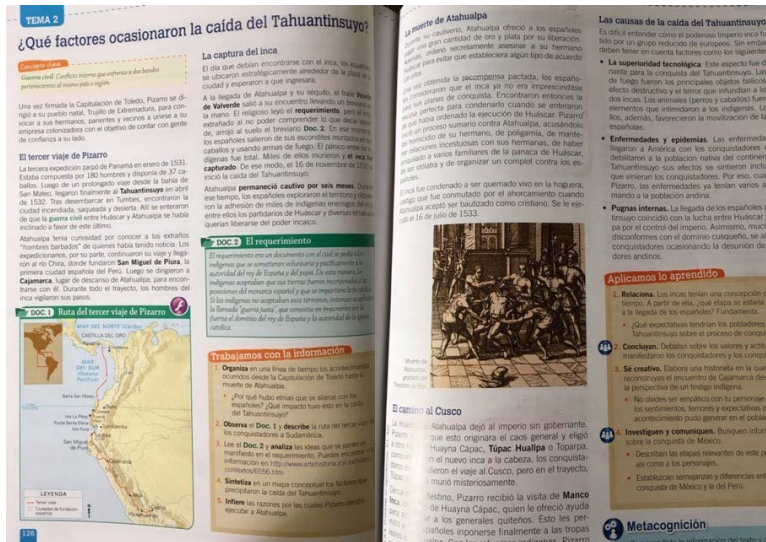
América" y luego las grandes potencias, España y Portugal, trazan nueva división del mundo originada por los "descubrimientos de Colón".

Los autores son pues dubitativos respecto al empleo del actual lenguaje histórico; usan indistintamente los conceptos de encuentro de dos mundos y descubrimiento del continente americano.

El tema específico acerca de los sucesos de Cajamarca, bajo la pregunta "¿Qué factores ocasionaron la caída del Tahuantinsuyo?", es desarrollado en cinco subtítulos:

- El tercer viaje de Pizarro
- La captura del inca
- La muerte de Atahualpa
- El camino al Cusco
- Las causas de la caída del Tahuantinsuyo

Además, en este tema, el libro alcanza dos textos: en el *documento 1*, la ruta del tercer viaje de Pizarro (mapa); en el *documento 2*, el requerimiento, un grabado sobre la muerte de Atahualpa, numerosas tareas para los estudiantes, presentadas en dos recuadros:



Dos páginas del texto de Santillana sobre los hechos de Cajamarca.

"Trabajamos con la información" (cinco actividades) y "Aplicamos lo aprendido" (cuatro actividades). También figuran tres preguntas de "Metacognición". (Santillana, 2016: 126 y 127).

En lo atinente a la captura y muerte de Atahualpa, los autores de este texto escolar dicen:

A la llegada de Atahualpa y su séquito [a la plaza de Cajamarca], el fraile Vicente de Valverde salió a su encuentro llevando un breviario en la mano. El religioso leyó el requerimiento, pero el inca extrañado al no poder comprender lo que decía Valverde, arrojó al suelo el breviario. En ese momento, los españoles salieron de sus escondites montados en sus caballos y usando armas de fuego. El pánico entre los indígenas fue total. Miles de ellos murieron y el inca fue capturado [...] Atahualpa permaneció cautivo por seis meses. Durante ese tiempo, los españoles exploraron el territorio y obtuvieron la adhesión de miles de indígenas enemigos del inca, entre ellos los partidarios de Huáscar y diversas etnias que querían liberarse del poder incaico [...] Atahualpa ofreció a los españoles pagar una gran cantidad de oro y plata por su liberación [...] Una vez obtenida la recompensa pactada, los españoles consideraron que el inca ya no era imprescindible para sus planes de conquista [...] Pizarro inició un proceso sumario contra Atahualpa, acusándolo del homicidio de su hermano, de poligamia, de mantener relaciones incestuosas con sus hermanas, de haber aniquilado a varios familiares de la panaca de Huáscar, de ser idólatra y de organizar un complot contra los españoles. (Santillana, 2016: 126 y 127).

En cuanto a las causas de la caída del Tahuantinsuyo, los autores señalan tres: la superioridad tecnológica de los conquistadores, las enfermedades y epidemias que llegaron con ellos y las pugnas internas de los indios.

El tema de la resistencia indígena, es tratado en un espacio de dos páginas que combinan información literal y gráfica, centrada en *la rebelión de Manco Inca, los incas de Vilcabamba y el último inca, Túpac Amaru I.*

Semejante a los otros textos, este no presenta ningún comentario o crítica a los sucesos de Cajamarca.

Sin embargo, según el diseño curricular nacional vigente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia se fundamenta en el manejo de información relevante, la comprensión espacio-temporal de los hechos y el juicio crítico de los mismos, como grandes competencias a lograr por los estudiantes. Entonces, ni los textos de Historia del Perú ni las clases deben quedarse solo en historia narrativa, en crónica del pasado, en relato frío e inerte, sino avanzar hacia una historia crítica, que haga reflexión sobre los hechos, juzgue y evalúe el aporte de los hombres de diferentes épocas a la sociedad del presente. Y así buscar alternativas de solución a nuestros problemas, partiendo de nuestras propias raíces.

El texto escolar elaborado por Santillana, es acompañado por otros dos libros: el *Manual del docente* (2015, 287 páginas, tamaño 24 x 32 cm.) y el *Cuaderno de trabajo del alumno* (2016, 232 páginas, sin contar las de papel milimetrado, tamaño 20.5 x 27.5 cm.). Ambos tienen las mismas características de presentación y diagramación con múltiples instructivos, y además en cuanto a tamaño son casi iguales al texto escolar.

El manual mencionado ofrece orientaciones al profesor para el manejo del texto escolar. Y el cuaderno de trabajo es una guía del estudiante en la realización de sus tareas. Vale decir, los dos libros están diseñados para ser usados en relación con el texto escolar. En el año 2012 ya se registra un manual para el docente (primera edición hecha en mayo). El manual que Santillana publica posteriormente mantiene ciertos elementos e incorpora otros.

En este manual figuran las competencias, capacidades e indicadores, pautas para la evaluación, metacognición y el desarrollo de proyectos de investigación. En él se le indica al profesor cómo está estructurado el texto escolar

y el cuaderno en el que debe trabajar el alumno.

Pero es sumamente recargado de instructivos, con los cuales el docente se vería atiborrado con un enorme caudal de indicaciones para el desarrollo de los contenidos de aprendizaje, hecho que podría limitar su capacidad creativa. Se trata de materiales en los que predomina un enfoque metodologista, con fuerte desmedro del temario. Incorre en una suerte de didactismo barroco. Por su formación, los profesores saben que las estrategias didácticas son únicamente vías para motivar, facilitar, conducir el proceso de aprendizaje. No deben considerarse con carácter finalista; son solo medios para el logro de las capacidades. El libro, sin embargo, enfatiza en ese campo didáctico. El profesor, obviamente, debe tener dominio de dicho campo. Los materiales dados lo refuerzan, podrían ser nuevos elementos al respecto. Pero no se proporciona ningún alcance para que el profesor fortalezca el aspecto cognitivo de su materia.

El manual para el docente, entre las actividades para afianzar el logro de la competencia, considera la elaboración, por parte del alumno, de *ensayos*; entre ellos, uno referido a las consecuencias de la conquista. Muchos profesores nunca han elaborado un ensayo, ni han producido otros tipos de textos; el ensayo supone amplia cultura general, haber realizado monografías y otras formas de investigación; entonces, cabe preguntar si un adolescente, casi un niño, de segundo grado de educación secundaria, estará en condiciones de producir ensayos.

Asimismo, dicho manual, en diversos pasajes, coloca al estudiante frente a una *ucronía*, vale decir, le solicita la producción de textos acerca de lo que pudo haber ocurrido y no fue así. La *ucronía* parte de un hecho real pero desarrolla eventos históricos en un curso diferente al verdadero, sucesos imaginarios, no verídicos; la *ucronía* está emparentada con la literatura y la

ciencia ficción. Ejemplo, después de preguntar por qué los españoles decretaron la ejecución de Sayri Túpac, los autores del mencionado manual le piden a los alumnos inferir ocurrencias diferentes a esa decisión tomada. Les plantean la presentación de un hecho alternativo, producto de su imaginación; no le piden una crítica histórica, como teóricamente pretende el texto escolar y los otros dos materiales, en consonancia con el currículo; quieren, en cambio la elaboración de una *ucronía*, que como ejercicio mental es interesante, sin embargo no es propiamente una crítica del suceso histórico; desde luego, podrían fusionarse ambas, si el profesor hábilmente le imprime esa dirección; obviamente, considerando el grado de desarrollo cognitivo del estudiante.

En el manual se le plantea al profesor la aplicación de la *empatía histórica*. Es decir, ponerse en la situación de los otros, tener en cuenta sus estados afectivos y sus habilidades, considerar sus aspectos emocionales y cognitivos, para comprenderlos y explicar su comportamiento en un determinado momento. El manejo de la *empatía histórica* por parte del alumno puede ser un medio importante en su proceso de aprendizaje. Esto supone que el docente no solo aplique la *empatía histórica* en el desarrollo de sus clases, sino la *empatía* de modo general en su trato cotidiano con los estudiantes. Es de todos modos, un elemento positivo la inclusión de este concepto y su correspondiente técnica en los materiales que nos ocupan.

Y en lo atinente al cuaderno de trabajo, sus autores le indican a los estudiantes que deben desarrollar todas y cada una de las capacidades mediante actividades, técnicas y proyectos, para fortalecer su identidad personal, social y nacional. Dicho cuaderno está organizado en nueve unidades, cada una conformada por cuatro fichas a través de las cuales se plantean las actividades para trabajar los indicadores de desempeño de la asignatura y del grado de estudios.

INTERPRETO FUENTES DIVERSAS

La muerte de Atahualpa

3. Observa la imagen. Luego, aplica la técnica para interpretar un grabado.

Muerte de Atahualpa, grabado de Theodore de Bry.

Técnica

Interpretar un grabado

Para interpretar un grabado se deben considerar los siguientes aspectos:

1. Contextualizar la fuente.
 - ¿Quién es el autor de la obra?
 - ¿Qué período o momento de la historia representa?
2. Interpretar la fuente.
 - Descripción de la obra.
 - Identificar elementos reales y descontextualizados que incluyan imágenes retocadas por el autor.
3. Extraer información histórica de la obra.
 - ¿Qué aportes sobre el proceso histórico brinda la obra?

Ficha de análisis

1. Contextualizar la fuente • Autor de la obra: Theodore de Bry (1548-1598). • Período o momento de la historia que representa: Representa el momento de la muerte de Atahualpa a manos de los españoles.	2. Interpretar la fuente • Descripción de la obra: Respuesta libre.
3. Extraer información histórica de la obra • Aportes (aporte al proceso histórico que representa): Respuesta libre.	

En parejas, elaboren una presentación en PowerPoint donde establezcan semejanzas y diferencias entre la conquista de México y la del Perú. Demuestren su creatividad en la presentación del trabajo. Luego, compartanlo con sus compañeros.

Diversidad e interculturalidad

1. Comentar a los estudiantes que según Inca Garcilaso de la Vega, los españoles utilizaron a Felipillo, uno de los bateseros tumbesinos, como intérprete. Sin embargo, el cronista lo acusó de haber una variante de quechua diferente al cusqueño, lo que habría ocasionado interpretaciones diversas entre españoles e indígenas.
2. Proponerles que busquen información sobre las variantes del quechua que se hablaban en el país.

TIC para buscar información

Para buscar mayor información sobre la vida de Francisco Pizarro, puede consultar o descargar diversos textos especializados en:

<https://scholar.google.com/>

TIC para organizar la información

Para sintetizar la información sobre los viajes de Pizarro, puede crear un mapa conceptual mediante este recurso:

<http://creately.com/>

Ediciones Santillana. Una página del manual para el docente, sobre la muerte de Atahualpa. Tanto en el texto cuanto en el manual y el cuaderno de trabajo del alumno se enfatiza en este tema, sobre la base del grabado de Theodore de Bry.

Por ejemplo, la "Ficha 3: Tahuantinsuyo: encuentro y conquista" incluye el tema "El tercer viaje de Pizarro", dentro del cual se encuentra "La captura y rescate de Atahualpa", con una breve descripción del "requerimiento" y una pregunta a los estudiantes; luego "La muerte de Atahualpa", en página completa, centrado en torno a la imagen de un grabado de Theodore de Bry (siglo XVI) que los estudiantes deben interpretar de acuerdo a la técnica indicada en esa misma página. Después se insertan los temas "De conquistadores a encomenderos" y "La caída del Tahuantinsuyo y las consecuencias

de la conquista". (La presentación de la imagen mencionada se inicia en el texto escolar; continúa, destacada en un recuadro con las correspondientes instrucciones, en el manual destinado para el docente y, finalmente, se incluye en el cuaderno del estudiante).

Pero el atiborramiento hipertextual de este cuaderno, por la forma simultánea de presentar los contenidos de aprendizaje, podría conducir a la dispersión de la atención de los estudiantes. El estudio implica comprensión y esta exige la concentración para que se produzca el aprendizaje.

Por cierto, existe una sobrecarga de pautas; las encontramos en el texto escolar, el manual del profesor y el cuaderno del alumno. La reiteración es tan grande al punto de que el manual le indica al docente lo que, a su vez, este debe decirle a su estudiante, para el que, sin embargo, también se dan instructivos en el texto y el cuaderno.

Por el manejo de medios electrónicos de comunicación, sobre todo celulares y tabletas, los estudiantes de nuestro tiempo realizan diversas operaciones hipertextuales e hipervínculos en pocos minutos, a veces en segundos, especialmente en cuanto a imágenes se refiere, pero en la comprensión de textos no sería igual. Se exponen a una sobresaturación de información, que para discurrir ante ella se requiere detenimiento según el nivel de atención de cada uno, el uso de sus inteligencias múltiples y el grado de dificultad de los contenidos. ¿Sería posible la concentración simultánea en dos o más asuntos?

Algo más sobre Santillana. Por tratarse de un tema anterior y relacionado al que estudiamos, hacemos una breve referencia al *manual para el docente*, que de modo categórico en su "Tabla de contenidos" incluye en un conjunto de doce puntos de la "Unidad 3 El Tahuantinsuyo" lo siguiente:

- "3.10 Las culturas mesoamericanas"
- "3.11 Los mayas"
- "3.12 La cultura azteca".

En otras palabras, los autores de este libro insertan a los mayas y aztecas dentro de los contenidos referidos al Tahuantinsuyo. Este engloba a los mayas y aztecas, de México y parte de Centroamérica, lejos del espacio físico peruano. Craso error.

Lo mismo ocurre con el cuaderno de trabajo. En la unidad destinada al Tahuantinsuyo, la número 3, considera:

- "El Imperio incaico"

"Tahuantinsuyo: administración, sociedad y economía"

"Religiosidad y legado cultural"

"Desarrollo cultural de Mesoamérica".

En ambos casos—manual y cuaderno—, siguiendo el currículo aluden a "la elaboración de explicaciones históricas" y a la "comprensión del tiempo histórico", además a la "interpretación de diversas fuentes" y "comprensión del espacio"; sin embargo, en ellos se comete el desatino de la desubicación del espacio y del tiempo, al insertar a mayas y aztecas dentro del proceso histórico del antiguo Perú.

Sección inicial	82	Ficha 1: El imperio incaico	56	68
3.1 El origen de los incas	84			
3.2 El surgimiento del imperio incaico	86			
Documentos para profundizar (1-7)	88			
3.3 La administración del Tahuantinsuyo	90	Ficha 2: Tahuantinsuyo: administración, sociedad y economía	62	74
3.4 La sociedad inca	92			
3.5 La economía incaica	94			
Documentos para profundizar (8-13)	96			
3.6 Cosmovisión inca	98	Ficha 3: Religiosidad y legado cultural	68	80
3.7 Las divinidades incas	100			
3.8 La arquitectura inca	102			
3.9 El legado cultural inca	104			
Documentos para profundizar (14-17)	106			
3.10 Las culturas mesoamericanas	108	Ficha 4: Desarrollo cultural en Mesoamérica	74	86
3.11 Los mayas	110			
3.12 La cultura azteca	112			
Documentos para profundizar (18-20)	114			
Sección final	116			

Parte del índice del manual, Ediciones Santillana.

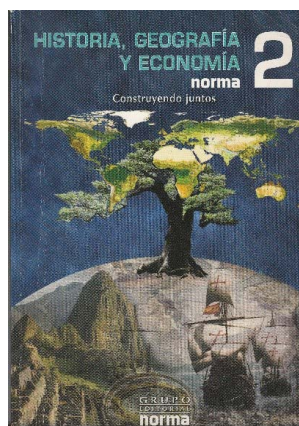
3 El Tahuantinsuyo	Ficha 1 El Imperio incaico p. 56
	Ficha 2 Tahuantinsuyo: administración, sociedad y economía p. 62
	Ficha 3 Religiosidad y legado cultural p. 68
	Ficha 4 Desarrollo cultural en Mesoamérica p. 74

Parte del índice del cuaderno de trabajo, Editorial Santillana.

El texto del Grupo Editorial Norma (2009, 215 páginas, tamaño 21 x 27 cm.), después de tratar sobre los "Factores de la caída del Tahuantinsuyo", se refiere a la "Captura de Atahualpa". Allí se lee, entre otros conceptos, lo siguiente: "Estando en prisión, Atahualpa

mandó matar a Huáscar. Comprendiendo su difícil situación, ofreció un rescate en oro y plata a cambio de su vida. No obstante, su suerte ya estaba echada. Atahualpa fue procesado y ejecutado en julio de 1533, acusado de idolatría, fratricidio, incesto y poligamia. Como aceptó ser bautizado, se le conmutó la pena de la hoguera por el garrote o estrangulamiento". (GEN, 2009a: 173). Así, fríamente, como los otros textos.

Luego alude a la marcha al Cusco, y la resistencia andina, centrada en los incas de Vilcabamba.



Texto de Norma (2009).

Este libro también presenta diagramación hipertextual, con información literal, fotografías a colores y en blanco y negro, mapas, indicaciones para el estudiante e hipervínculos de páginas web. Incluye recuadros y tramados a colores; organizadores de información y pruebas de evaluación.

Con el nombre de "Guía del Profesor", Norma publica exactamente su mismo texto escolar precedido de setenta y dos páginas en las que ofrece orientaciones a los docentes sobre asuntos generales del área de Historia, Geografía y Economía, cuadro de contenidos de cada uno de los cinco grados de la educación secundaria

según los textos de la editorial, la programación, competencias, sesiones de aprendizaje; pero al mismo tiempo, alcanza instructivos para los estudiantes, particularmente en lo atinente a evaluación.

En lo que atañe a nuestro trabajo propone:

"Organizar un debate sobre cómo sería el Perú si no hubiesen llegado los conquistadores españoles:

-¿Seguiría el Tahuantinsuyo siendo el poder hegemónico de los Andes?

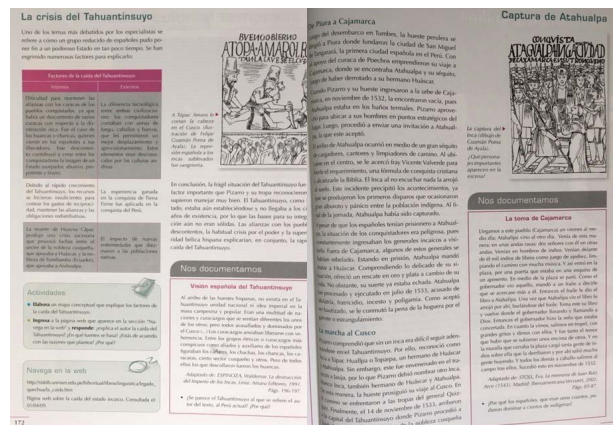
-¿Quizá podría haber sido desplazado por otra cultura?

-¿En qué etapa de desarrollo se encontrarían las culturas andinas?

-¿Cómo se viviría en el Perú?

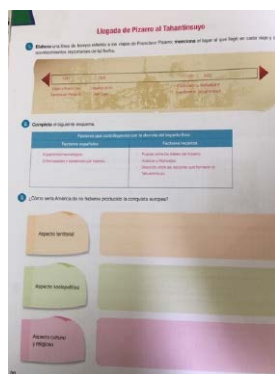
-¿Tendríamos los beneficios tecnológicos actuales?" (Norma, 2009b: 58).

Como en el caso de Santillana -visto en párrafos anteriores- estamos aquí frente a una ucronía, que abre paso a la imaginación, a partir de un hecho real, pero no es propiamente una interpretación histórica, como el currículo anuncia de modo expreso y el propio texto escolar busca lograr.



Dos páginas del texto de Norma.

Asimismo, Norma presenta su *Manual del docente del cuaderno de trabajo Historia, Geografía y Economía* (2012, 63 páginas, tamaño 21 x 27 cm.). En cuanto a la evaluación del estudiante en lo atinente a la temática que nos ocupa, en dicho manual encontramos la siguiente pregunta doble: "Qué hubiese ocurrido si los Reyes Católicos hubiesen decidido eliminar a los indígenas? ¿Cómo sería la población actual?" Y no obstante tratarse de una evaluación, los propios autores del libro responden: "Hubiera desaparecido el legado del Tahuantinsuyo. No quedarían manifestaciones étnicas o culturales propias de la población nativa del Perú". (GEN, 2012: 35).



Página del cuaderno de trabajo de Norma en la cual se refiere a los hechos de Cajamarca.

Y allí mismo otra pregunta: "De acuerdo a tu opinión, ¿cuál fue la principal razón por la que los españoles vencieron al imperio inca? ¿Por qué?". Y luego anotan: "Respuesta libre, pero debe mostrar sustento en cualquier factor, interno o externo, que motivó la caída del Tahuantinsuyo". (GEN, 2012: 35).

Según el titulillo que abarca las dos preguntas (dentro de la evaluación), los autores pretenden lograr el "Juicio crítico". La pregunta doble encierra el sentido de una ucronía, y su respuesta carece de consistencia.

Por lo expuesto en páginas anteriores, se colige

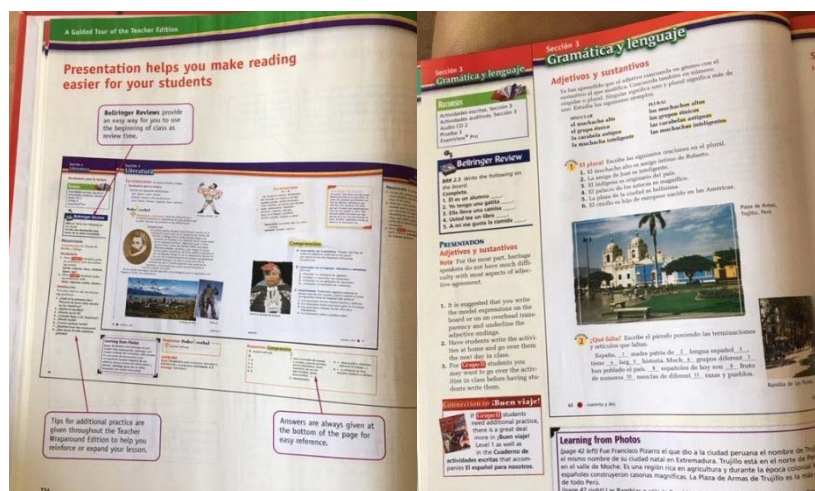
la ausencia en los textos escolares de historia de una nítida manifestación de canalizar la interpretación de los hechos del acaecer histórico. Le corresponde, entonces, a los profesores de esta materia acercarse a los libros y a los hechos con criterios hermenéuticos. Esta es una forma de darle significado a sus lecturas más allá de las expresiones puramente literales. Al proponerse esto usarían la hermenéutica como método didáctico.

Los textos de historia –los de consulta y los destinados a escolares–, como todo libro, posee un sentido y esto es lo que debe ser comprendido por el lector, sea profesor o estudiante. Le corresponde al lector interpretar los textos, buscarle sentido, descubrir algo más de lo que dice literalmente el autor, interpretar el hecho histórico. Lo cual implica considerar y explicar el contexto –histórico, social, cultural y espacial– de los acontecimientos y del propio autor. Así se ingresaría a los campos de una historia crítica, interpretativa, de veras formativa.

Eso es lo principal. La presentación física, sobre todo, el diseño gráfico, cumple atractivo rol en el proceso de aprendizaje, pero no es lo esencial.

Los estilos de diagramación, con numerosas indicaciones, sus características hipertextual e hipervínculos, que generan una lectura bamboleanante, semejante a la de los textos que hemos examinado, guardan conexión con los de textos usados en Estados Unidos, en los cuales podrían tener su antecedente. Tal el caso de "El español para nosotros. Curso para hispanohablantes", de Conrad J. Schmit, con ediciones para estudiantes y profesores.

Pero no ocurre lo mismo con otras materias. El libro de Wayne Scott Bowen y Bonnie Tucher Bowen (2013), por ejemplo, en el campo de la literatura, no tiende al recargo de instructivos; en cambio presenta el marco histórico y cultural de cada tema, así como cuestionarios y amplia información, con pulcritud. No alcanza llamadas que interrumpen el estudio.



Dos páginas de las ediciones destinadas a profesores del libro de Conrad J. Schmit (2006).

CONCLUSIONES

1. Los libros de historia del Perú, particularmente los textos escolares, desarrollan el tema de los primeros hechos de la invasión y conquista del Tahuantinsuyo con un carácter marcadamente narrativo, memorista, carente de sentido crítico, deformante de la realidad histórica, no auspician el análisis, la reflexión y el juicio crítico.
2. En Cajamarca se produjo una burla del compromiso contraído entre dos partes, un engaño al prisionero. No hubo rescate. Se repartieron el pago hecho por el cautivo para conseguir su libertad, la cual no fue concedida. El punto de vista hispano difundió la idea de que el botín era el rescate y así se divulgó a través del tiempo.
3. La información ofrecida por los textos de historia del Perú sobre la acusación, sentencia y ejecución de Atahualpa es pro hispánica; de ella se puede inferir, erróneamente, que

la imputación de graves delitos fue cierta y probada, por ende, su muerte, un acto de justicia. Entonces, la sentencia del tribunal que juzgó al prisionero, puede dejar en el estudiante falsa impresión de haber sido majestuoso, digno, justiciero.

4. Erróneamente, todos los autores le asignan a Atahualpa el título de inca o emperador del Tahuantinsuyo. Pero fue tan solo un rebelde que pretendió arrebatar el gobierno a su hermano Huáscar, legítimo inca. Atahualpa usurpó el gobierno en una parte del territorio, era un alzado en armas. Protagonizaba un golpe de Estado cuando arribaron los españoles.
5. Por la alteración de los hechos históricos de los primeros tiempos de la penetración hispana, se hace imperativa la necesidad de reevaluarlos, no quedarse en el predominio historiográfico, en posturas reduccionistas, sino avanzar en el campo interpretativo, lejos de la deformante visión europea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bowen, Wayne Scott y Bowen, Bonnie Tucher, editores (2013). *Abriendo puertas*. Ampliando perspectivas. Orlando, Florida, Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Cueto Fernandini, Carlos (1968a). "Los textos escolares (III). Empezamos a romper los nudos gordianos". En *Expreso*, Lima, 20 de marzo de 1968.
- Cueto Fernandini, Carlos (1968b). "Los textos escolares (IV). Los nudos gordianos se ajustan otra vez". En *Expreso*, Lima, 21 de marzo de 1968.
- Chávez Ruiz, Alejandro (1961). *Historia del Perú. Época del Descubrimiento, Conquista y Virreinato*. Para el Segundo Año de Educación Secundaria. Callao, Editorial Colegio Militar Leoncio Prado.
- Cúneo, Dardo. (1968). *Breve historia de América Latina*. Buenos Aires, Editorial Siglo Veinte.
- Ediciones de Santillana (1ª ed. 2009, 1ª reimpresión. 2010). *Historia, Geografía y Economía 2*. Lima.
- Ediciones de Santillana (2012). *Historia, Geografía y Economía 2*. Manual para el docente. 1ª edición, Lima.
- Ediciones de Santillana (2015). *Historia, Geografía y Economía 2*. Manual para el docente para el segundo grado de secundaria. 1ª edición, Lima.
- Ediciones de Santillana (2016), *Historia, Geografía y Economía 2*. Cuaderno de trabajo para el segundo grado de secundaria. Ediciones de Santillana, 3ª edición, 2ª reimpresión 2016. Elaborado por Franco, Cecilia; Adrianzen, Cayetana; Flores, Ramiro, et. Lima, Ediciones de Santillana.
- Grupo Editorial Norma (2009a). *Historia, Geografía y Economía 2*. Elaborado por Rojas Respaldiza, Fiorela; Roca Serkovic; José Eduardo; Sánchez Concha Barrios, Rafael, et al. Lima, 1ª edición. Lima Grupo Editorial Norma.
- Grupo Editorial Norma (2009b). *Historia, Geografía y Economía 2*. Guía del Profesor. Lima,
- Grupo Editorial Norma (2012). *Historia, Geografía y Economía 2*. Manual del docente del cuaderno de trabajo. Lima.
- Guevara Espinoza, Antonio (1976). *Historia del Perú y del mundo*. 2º año de educación secundaria común. Lima, Librería Studium.
- Guillen, Edmundo (s.f). *Huáscar, inca trágico*. Lima, Populibros.
- Pons Muzzo, Gustavo (¿1961?). *Historia del Perú. Periodo de Influencia Hispánica. Épocas del Descubrimiento, Conquista y Virreinato*. Segundo Año de Educación Secundaria. Lima, Editorial Universo.
- Mattos Mar, José. (1973). Encuesta sobre la verdadera misión de las ciencias sociales, en Ministerio de Educación. Educación para un nuevo Perú. En: *La Industria*, Trujillo, 21 de diciembre de 1973.
- Ministerio de Educación (1968). Planes y programas para la educación secundaria común. Lima.
- Ministerio de Educación (2005). Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular-Proceso de Articulación. Lima.
- Ministerio de Educación (2009). Diseño Curricular Nacional 2009, aprobado por Resolución Ministerial N°0440-2008-ED. (15/12/2008).
- Schmit, Conrad J. (2006). *El español para nosotros*. Curso para hispanohablantes. Printed in the United States of America. McGraw-Hill.
- Tarazona E., Manuel (1973). Historiador Guillén prepara visión inca de la conquista. En: *La Prensa*, Lima, 23 de noviembre de 1973, pág. 6.
- Valcárcel, Luis E. (1973). Encuesta sobre la verdadera misión de las ciencias sociales, en Ministerio de Educación. *Educación para un nuevo Perú*. En: *Expreso*, Lima, 14 de diciembre de 1973.

DIMENSIONAMIENTO DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

DIMENSIONING OF THE SCIENTIFIC RESEARCH METHODOLOGY

Ramos Atilio León Rubio¹

Aceptado: 07-04-2020

Recibido: 22-04-2020

RESUMEN

Este artículo se refiere a lo que comprende la metodología de la investigación científica, a fin de disponer de argumentos para la reflexión que ésta no se circunscribe a la elaboración de un proyecto de investigación. La revisión de la información nos ha permitido identificar su contenido, a definir la asignatura "Metodología de la investigación científica" y a esbozar el perfil del docente de esta disciplina universitaria.

Palabras clave: metodología de la investigación científica, proyecto de investigación, perfil del docente de la asignatura "Metodología de la investigación científica".

ABSTRACT

This article refers to what the methodology of scientific research includes, in order to have arguments for reflection that is not limited to the elaboration of a research project. The literature review has allowed us to identify its content, to define the subject "methodology of scientific research" and to outline the profile of the teacher of this university discipline.

Keywords: methodology of scientific research, research project, teacher profile of the subject "methodology of scientific research".

1 Doctor en Educación. Docente de la Escuela Profesional de Ciencias de la Educación de la Universidad Privada Antenor Orrego.

VISIÓN HOLÍSTICA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Los académicos sostienen generalmente que uno de los propósitos de una universidad es realizar investigación para incrementar el conocimiento humano, y el descubrimiento de nuevos conocimientos, para el estudio y/o solución de problemas, con la consiguiente extensión de la frontera del conocimiento o búsqueda de la verdad, para describirla, explicarla o predecirla. De manera que, no hay investigación sin precisar su objeto, sus estrategias metodológicas, los objetivos del estudio y lo que se desea lograr.

La realización de la investigación-fáctica se ciñe al uso del método científico constituido por una secuencia de etapas o pasos, cuyo inicio es un problema por resolver y su finalización la conforman nuevos problemas por investigar. En la perspectiva de Bunge (como se cita en Salas, 2000), los pasos principales del método científico son:

1. El planteamiento del problema.
2. La construcción del modelo teórico.
3. Los métodos de obtención de los datos.
4. La comprobación de las hipótesis.
5. La introducción de las conclusiones en el marco teórico inicial.

La secuencia precedente nos induce a afirmar que la investigación científica es un proceso de previsión, implementación, realización y difusión. La previsión se concreta en la propuesta o proyecto de investigación; la implementación tiene su base en la operacionalización de las variables, útil para la construcción de los instrumentos de recolección de datos, válidos y confiables. La realización de la investigación es el sub-proceso de recolección, procesamiento y análisis de datos, siguiendo pautas y precisiones establecidas en el proyecto de investigación. La difusión de la investigación comprende la divulgación formal del proceso y los resultados de la investigación, en formatos

institucionales apropiados a la naturaleza y propósitos de la investigación. En suma, "para que una investigación científica sea administrada con eficiencia se deben planear todas las etapas de la investigación" (Namakforoosh, 2008:59).

La familiarización del estudiante con el método científico se alcanza progresivamente a través de disciplinas del área de investigación del programa de formación universitaria; se vivencializa este método a partir de la materia básica denominada "Metodología de la investigación científica", en la que el estudiante adquiere conocimientos, desarrolla habilidades y actitudes indispensables para la elaboración y desarrollo de propuestas de investigación.

Somos de opinión que la investigación constituye la palanca fundamental de la innovación y desarrollo científico, por estar orientada a la creación de conocimiento (como proceso y como producto) para el bienestar de la humanidad. Es con esta intención que el estudiante universitario aprende contenidos conceptuales y procedimentales para poseer pensamiento crítico, capacidad de análisis y síntesis para la obtención y aplicación de conocimientos obtenidos como resultados de la investigación, realizada con el método y objetivo de la ciencia.

En este contexto, es nuestro interés establecer las peculiaridades de la asignatura universitaria "Metodología de la investigación científica", y del docente que la enseña.

DEFINICIÓN DE LA ASIGNATURA "METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA"

La asignatura "Metodología de la investigación científica" es una disciplina que:

- a. Ofrece al estudiante los saberes básicos para iniciarse y realizar investigación,

- b. Proporciona y ejercita habilidades procedimentales y tecnológicas para establecer el significado de hechos y/o fenómenos de interés científico, a fin de encontrar, demostrar, confirmar, refutar y aportar un conocimiento en el campo de una carrera profesional universitaria.

OBJETO DE LA ASIGNATURA "METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA"

Orientar la elaboración y sistematización de los procedimientos, técnicas de usar durante el planeamiento, implementación, desarrollo y difusión de un proceso de investigación.

FUNCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El uso de la metodología de la investigación asegura la validez y rigor científico de los logros mediante el proceso de investigación.

REGLAS DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Mediante el aprendizaje de la metodología de la investigación se facilita al estudiante la interiorización y práctica de las siguientes reglas:

1. Identificar y seleccionar ideas, temas de investigación si y solo si se dispone de saberes previos sobre y para la investigación científica.
2. Plantear el problema después del conocimiento de la realidad, la revisión de la información sobre el asunto y la selección de los antecedentes de la investigación.

3. Establecer la(s) hipótesis en base a los fundamentos de la investigación.
4. Usar instrumentos de medición válidos y confiables.
5. Evitar la contaminación de los datos y/o información.
6. Relacionar los resultados con los antecedentes y el marco de referencia de la investigación.
7. Verificar la relación de las conclusiones con los objetivos y las hipótesis.
8. Usar el estilo de redacción científica propio de la carrera profesional.

Axiomas de la metodología de la investigación

1. El problema de investigación se presenta u ocurre en una realidad delimitada.
2. El problema de investigación expresa una necesidad fundamentada.
3. Todo problema de investigación tiene estudios preliminares.
4. El estudio o solución de un problema tiene razones y propósitos.
5. El estudio o solución de un problema demanda datos y/o información.
6. El estudio o solución de un problema requiere objetivos y/o hipótesis.
7. El estudio y/o solución de un problema se proyecta y realiza sobre un fundamento y una metodología.
8. El estudio y/o solución de un problema es concluyente y conlleva contribución.
9. Todo reporte del estudio y/o solución de un problema tiene un índice de originalidad y similitud textual (Turnitin)

RECURSOS DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El uso de la metodología de la investigación implica la utilización de los siguientes recursos:

1. La ruta de identificación de la idea-tema-problema de investigación.
2. La estrategia de selección de la interrogante de investigación.
3. La caracterización de la realidad problemática.
4. La determinación del estado del conocimiento.
5. El mapeo del campo o dominio de las variables.
6. El árbol del problema.
7. El dimensionamiento de las variables.
8. La matriz de la operacionalización de las variables.
9. El juicio de experto.
10. El Cmap (o marco conceptual) del marco teórico.
11. El diagrama de Gantt.
12. La rúbrica de evaluación.
13. El esquema del proyecto de investigación.
14. El esquema del reporte de investigación.

PERFIL DEL DOCENTE DE LA ASIGNATURA "METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA"

Por la trascendencia del informe de investigación sobre el "perfil del profesor de metodología de la investigación en educación superior", en la perspectiva de Arias (2008), conceptualizamos la competencia general de los docentes de la asignatura en mención como la capacidad para promover, en los alumnos, la formación teórico-metodológica que responda de manera efectiva y eficiente a las demandas académico-profesionales de planeamiento y

desarrollo del proyecto para la graduación en una carrera universitaria. En nuestra opinión, las principales funciones de los profesores en referencia son las siguientes:

1. Diseño o rediseño de planes de investigación.
2. Diseño y organización de métodos y técnicas de investigación.
3. Elaboración y aplicación de instrumentos de investigación.
4. Participación en la previsión de generar o utilizar conocimiento científico.
5. Coordinación de procesos de investigación.

Las competencias específicas del docente, en el área disciplinar de su responsabilidad, derivadas de las funciones precedentes son:

- a. Capacidades para diseñar o rediseñar planes de investigación coherentes con las áreas o líneas de formación profesional, el modelo educativo y la normatividad de la institución universitaria.
- b. Capacidades para diseñar y organizar métodos y técnicas de investigación coherentes con el modelo educativo institucional y fundamentadas en el estado del conocimiento.
- c. Capacidades para elaborar y aplicar con eficiencia instrumentos de investigación.
- d. Capacidad para participar en la previsión de generar o utilizar conocimiento científico, que propicie en los alumnos la formación de un sólido comportamiento ético y humanista en el campo de la investigación.
- e. Capacidades para coordinar procesos de planificación, desarrollo y divulgación de la investigación estudiantil de apoyo a la investigación con fines de graduación al término de los estudios universitarios.

PROCESO CENTRAL DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Con este título nos referimos a la elaboración del proyecto de investigación. No nos proponemos describir el proceso, solamente nos interesa mostrar su visualización algorítmica mediante un diagrama de flujo (véase figura 01 y 02). Nuestro supuesto motivacional es que las capacidades de los estudiantes, para elaborar un proyecto de investigación en escenarios de la vida real, mejoran considerablemente con la ayuda de mediadores como los diagramas de flujo, conformados por:

1. Un triángulo de inicio y otro de finalización, en cada uno se inscribe la letra alfa u omega según sea el caso de comienzo o término del proceso.
2. Rectángulos para anotar, en cada uno de ellos, la acción a realizar.
3. Rombos para expresar la decisión lógica de SI o NO
4. Pequeños círculos para indicar el punto al que pasa el flujo.
5. Flechas que expresan el flujo y direccionan de la ruta a seguir en el proceso de elaboración del proyecto.

Nuestro diagrama ilustrativo se distingue porque:

- a. Presenta el proceso en una secuencia lógica y psicológica apropiada.
- b. Ofrece las relaciones de precedencia-subordinación.
- c. Genera puentes cognitivos que orientan la identificación de ideas fundamentales, para su organización e interpretación.
- d. Activa la recuperación de los saberes previos, facilitando el aprendizaje.
- e. Estimula la motivación y participación activa del alumno en quien controla la secuencia y profundidad de sus conductas y procesos de aprendizaje.

- f. Brinda la ocasión de explorar las opiniones o sugerencias de los alumnos.

CONCLUSIONES

1. La metodología de la investigación científica comprende el planeamiento, la implementación, realización y difusión del proceso de investigación.
2. La metodología de la investigación científica familiariza al estudiante con el método científico para aportar a la extensión de la frontera del conocimiento.
3. La metodología de la investigación científica es la vía para conocer la realidad y objetivar el conocimiento en bien de la humanidad.
4. La metodología de la investigación científica dinamiza a la ciencia a través de la creación de conocimiento, el estudio y solución de problemas.
5. La metodología de la investigación científica depende del enfoque o perspectiva del proceso de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2008). *Perfil del profesor de metodología de la investigación en educación...* Recuperado de https://www.researchgate.net/.../301982307_PERFIL_DEL_PROFESOR_DE_METODO...
- Bunge, M. (1997). *La metodología de la investigación científica*. Barcelona: ARIEL
- Namakforoosh, M.N. (2008). *Metodología de la investigación*. México: Limusa S.A. de C.V.
- Salas, E. (2000). *Una introducción científica*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.

ANEXOS

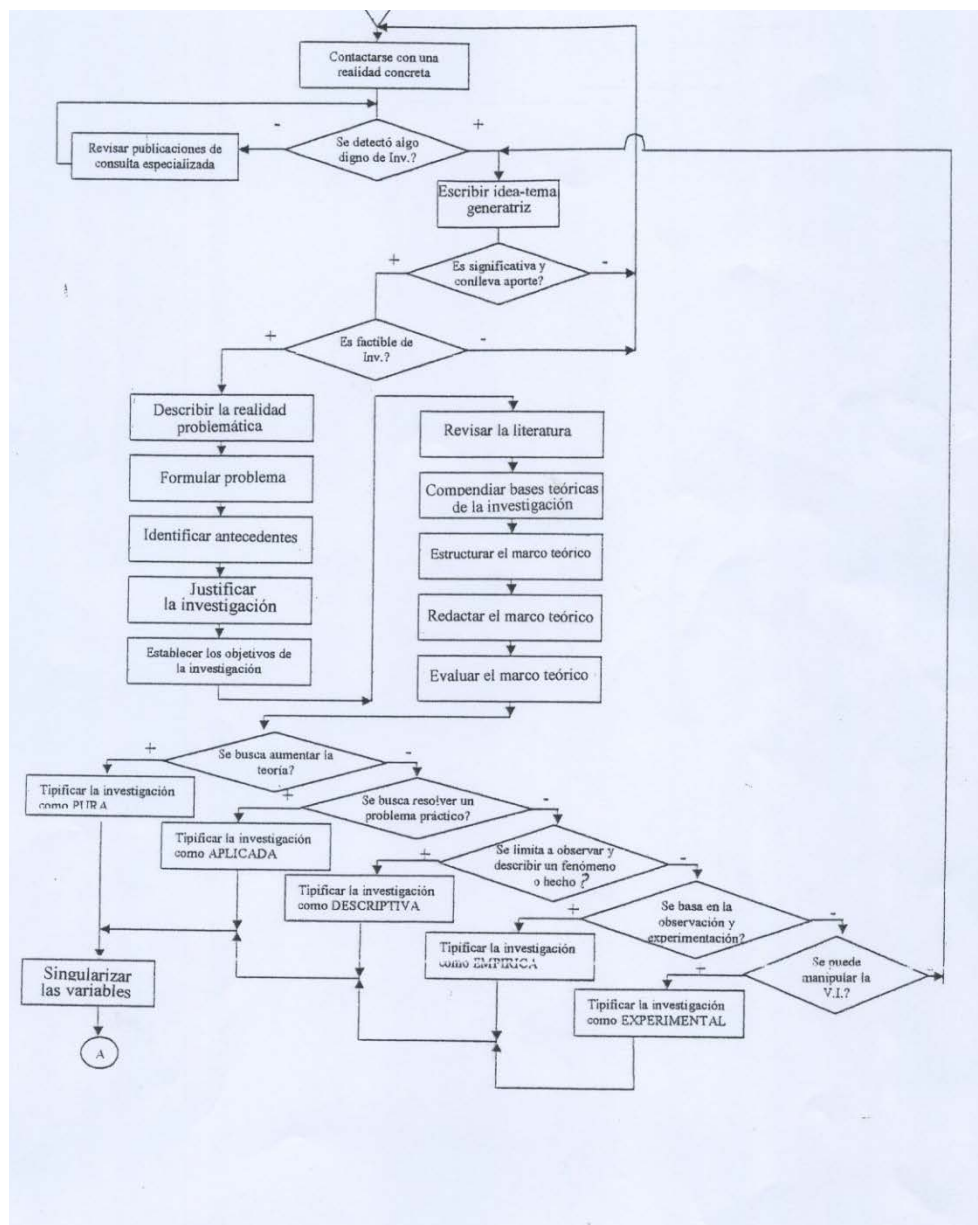


Figura 01

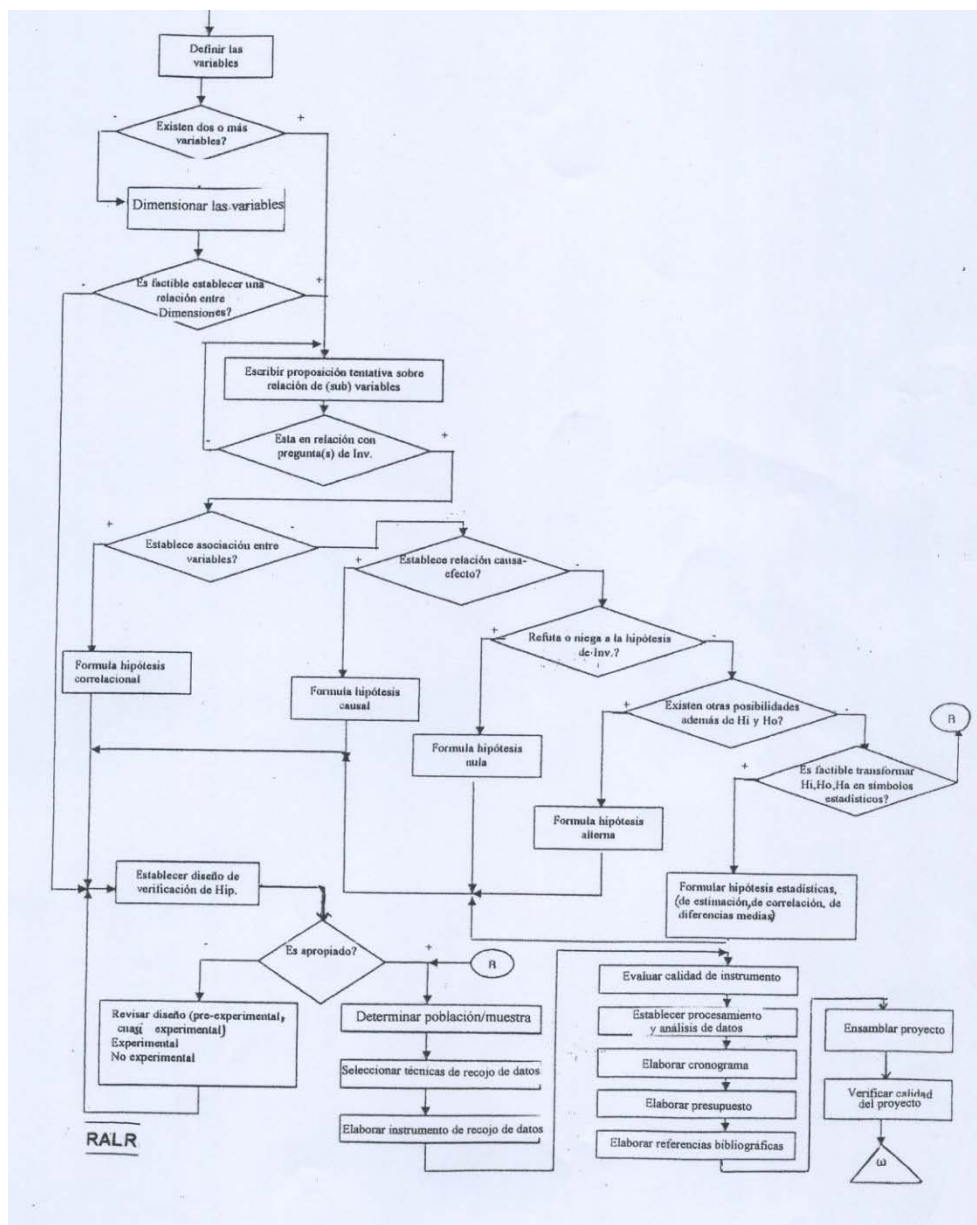


Figura 02



Escolares caminan varios kilómetros para asistir a su escuela, en nuestra serranía.

VIDA EN LAS ESCUELAS DE EDUCADORES INOLVIDABLES

UNA SEMBLANZA DE MARÍA DEL CARMEN RIOCEREZO ALONSO

A FEMALE OF MARÍA DEL CARMEN RIOCEREZO ALONSO

Javier Alejandro Manrique Catalán¹

Recibido: 24-01-2020

Aceptado: 04-02-2020

RESUMEN

El propósito del presente artículo fue rememorar la presencia de la educadora María del Carmen Riocerezo Alonso, conocida como la hermana Maricarmen, que todos los cartavinos la llevan en el corazón. Hemos realizado una investigación cualitativa. Las fuentes de consulta han sido escasas. Se la recuerda siempre como docente que caló mucho en la educación infantil de Cartavio y sembró semillas de bien en los niños, alumbró la conciencia de los padres y ciudadanos de esa comunidad.

Palabras clave: educadora, jardín infantil, Cartavio.

ABSTRACT

The purpose of this article was to recall the presence of the educator María del Carmen Riocerezo Alonso, known as Sister Maricarmen, who all the Carthaginians carry in her heart. We have conducted qualitative research. The sources of consultation have been scarce. She is always remembered as a teacher who calmed a lot in the children's education of Cartavio and sowed seeds of good in children, enlightened the conscience of the parents and citizens of that community.

Keywords: educator, kindergarten, Cartavio.

¹ Maestro en Ciencias. Licenciado en Matemática. Profesor de la Universidad Nacional Ciro Alegría, Huamachuco (Perú).

DE ESPAÑA AL PERÚ

La Hna. María del Carmen Riocerezo Alonso, F.M.M., nació el 9 de julio de 1933 en Burgos, España. Era burguesa que amaba a Dios con corazón de peruana. Toda su vida fue alabanza al Señor. La mayor parte de su existencia la ha pasado en el Perú. Cada cuatro o cinco años regresaba a España a visitar a su familia.

Desde niña su fe religiosa la inclinó al llamado de Dios, así, a los 16 años, se acerca al Instituto de las Franciscanas Misioneras de María en busca de amor de Cristo; pero, por su edad, no fue aceptada.

En 1954, el 8 de diciembre su sueño se convierte en realidad al ingresar como novicia al instituto mencionado. En 1958, la tenemos laborando en el Jardín de Niños de Paramonga. Allí estuvo cinco años ofreciendo su amor a los niños y compartiendo su fe en Jesús.

MISIONERA EN LA SELVA

En 1963 su destino de misionera la lleva a Iquitos, guiada siempre de la mano de nuestra madre María. Durante 19 años comparte su fe con alumnos de inicial, primaria y secundaria; también, su formación cristiana con profesores del departamento de Loreto. Incluso llevó la comunión a los enfermos y bautizó a los niños que habitaban lejos de la ciudad.

"Fue una etapa que marcó mi vida, especialmente, los cincuenta y nueve viajes que realicé por tierra, agua y aire al servicio del maestro amazónico. Llevo grabada su ternura, sonrisa, sencillez, calor y paciencia", comenta entre lágrimas. "Me costó salir, aunque reconozco que de todos los lugares me marché llorando porque he echado raíces y me encariño mucho con la gente. Sin embargo, han pasado muchos años y nunca voy a poder desalojar tanta selva como llevo adentro", añade. (En JFMC).

La realidad de miseria y abandono de los pueblos selváticos le permite acentuar su fe religiosa. Vivió allí diecinueve años cultivando amor al próximo y a Cristo. Todos los días, se le veía cruzar en canoa el río Amazonas y los naturales de estos lugares, que la conocían muy bien, al verla pasar, decían: "Allí va la Virgencita". Su carácter amable, angelical y la bondad de su rostro fulguraba como una verdadera imagen divina.

Todas sus enseñanzas religiosas y cristianas las hacía con amor. Conoció bien la selva amazónica en la que trajinaba diariamente, llevando a los más necesitados la hostia consagrada y el perdón de los pecados. No hubo pueblo de la selva que dejara de visitar; el servicio que ofrecía era único. Cuando tuvo que despedirse, dolor tan grande sintieron los indígenas al verla partir. Para Maricarmen, la separación era como taladrar su corazón por la pena de alejarse del lugar tan querido. En la selva amazónica dejó lo mejor de su vida en favor de la educación de los más necesitados. Hasta ahora, muchos pueblitos la recuerdan con mucho cariño.

EN EL JARDÍN DE NIÑOS "ARCO IRIS" DE CARTAVIO

En 1983 la tenemos como directora del Jardín de Niños N° 6 "Arco Iris", de Cartavio. Allí se convirtió en el ángel protector de los niños, pues ella era toda gracia y servicio. De ella nace el saludo, que hasta hoy sus alumnos la recuerdan: "Buenos días, hermana", o "Buenas tardes, hermana". En ambos casos con el agregado: "Paz y bien".

Nos entregó los mejores años de su vida rodeada de cañaverales verdes como esperanza de niñez y un sol pletórico de fe y amor a la humanidad.

Los padres de familia, desde que la conocieron, se sintieron felices con ella por la amabilidad y savias enseñanzas que vertía su palabra.



El Jardín de Niños Arco Iris, en la actualidad. (Foto: JFMC, marzo de 2020)

Ella trajo nueva mística y amor en la pedagogía infantil y con su lema "Todo por amor y nada por la fuerza" empezó a trabajar, primero, con los docentes; luego, con los padres de familia. La preocupación de educar con cariño y simpatía, con ternura y sensibilidad a los más débiles, la solíamos ver a Maricarmen multiplicada en varias personas a la vez. Buscaba ayuda y apoyo para su jardín infantil, entre fierros y tubos de la fábrica, para hacer de ellos algunas herramientas que sirvieran para uso de los niños. Muchos trabajadores de maestranza la veían caminar ágil y erguida, tras los jefes para que la apoyase. También, la encontramos muchas veces entre rieles y tramoyas, trapiche y bagacera para hurgar en ellos pedacitos de materiales que servirían a las profesoras.

Así era Maricarmen en Cartavio. No se preocupaba de las manos empolvadas y el vestido embarrado en tolo. Con su paso y su caminar seguro, saltaba acequias llenas de agua o charcos para buscar lo que los niños necesitaban. Toda blancura y añil la veíamos en las calles Zafra, Proaño o Vásquez pidiendo ayuda material a un buen amigo que la brindare al jardín infantil.

Otras veces, la veíamos por los cañaverales buscando husos, hojas, tallos para usarlos como material didáctico.

La comunidad de Cartavio y en especial los padres de familia la admiraban por su labor abnegada y constante en bien de la educación.

Observamos a Maricarmen con sus niños, desfilan por las calles de Cartavio, con mucha delicadeza y siempre con la bondad reflejada en su rostro y la humildad en todos sus menesteres. Es así como llegó a situar al Jardín Infantil Arco Iris en el mejor del Perú y uno de los más bellos de América.

Ella, especialista en psicopedagogía infantil, era requerida por muchas universidades del país para su asesoramiento, y generosamente solía acudir para apoyarlas.

El Jardín Infantil Arco Iris se convirtió en un edén para los niños, por su buena infraestructura y organización de aulas, coloridos juegos; por sus talleres creativos, sus parcelas agrícolas, minigranjas, su huerto cuidado con natural prestancia. Y la buena imagen de sus docentes.



Monumento a la educadora María del Carmen Riocerezo Alonso, en el Jardín de Niños Arco Iris, de Cartavio. (Foto: JFMC, marzo de 2020)

El Jardín Infantil Arco Iris posee un auditorio hermosísimo, animado con imágenes vivificantes y armoniosas, en alto relieve. "En Cartavio he pasado mis últimos veinte años y medio de vida", dice. Y continúa: "Aquí instalamos una minigranja al aire libre. Y es que siempre procuré dar a los más pequeños una educación en valores que les sirviera para su vida futura y para el desarrollo del país." (En JFMC).

Más de medio siglo de vida en el Perú lo lleva a asegurar que sus gentes carecen de lo básico: comida, agua, trabajo, medicina. "Me sobrepasa verlos angustiados, sin poder solucionar sus problemas. Entonces, le doy mi mano, lo que tengo, lo que soy", dice, al mismo tiempo que se lamenta que la ciudad que la vio nacer haya perdido los valores, la fe, la educación, aunque confió en que

esto dé un giro de 360 grados en poco tiempo. Los años le darían la razón. (En JFMC).

Maricarmen, de buen corazón, nos ofrece el libro que escribió al superar un cáncer, y que se presentó el 29 de enero del 2003 en Trujillo. "El dinero que estoy recaudando con la venta de "Todo es gracia" –del que se han editado 1000 ejemplares– y en el que agradezco a los profesionales del Instituto Nacional de Neoplásica todo lo que hicieron para salvarme la vida y en el que cuento cómo viví aquellos momentos, voy a donarlo a la Asociación de Enfermeras de Cáncer del Perú". Luego de superar esta grave enfermedad nos dice: "En el hospital le dije a Dios, si quieres me llevas, pero me gustaría que me devolvieras la vida, porque tengo cantidad de proyectos en beneficio de los niños", confiesa. (En JFMC).

Y su sueño se hizo realidad; tendría su vida un nuevo destino: Ancón, cerca de Lima, donde trabajará en la colonia de Niñas Número 1, con cuatro religiosas. "Son niñas especiales –puntualiza– que necesitan mucha ternura y por las que voy a trabajar con mucho entusiasmo". Sin embargo, con tantos años de vida tiene una gran ilusión, volver a Cartavio. "Quisiera que fuera mi última morada. En nadie como en los niños me siento identificada. Y también descansar en el aire fresco y amoroso de este pueblo fervoroso como es Cartavio, que yo tanto quiero y que me siento cartavina de corazón hasta el último suspiro de mi vida", concluye. (En JFMC).

La comunidad cartavina rinde eterno homenaje a Maricarmen, dilecta docente, que amó a los niños y entregó su vida a ellos y los cultivó en la fe cristiana.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En el Jardín de Niños "Arco Iris" de Cartavio, donde se desempeñó como directora, María del Carmen Riocerezo Alonso, era un alma buena, que sembraba flores y cosechaba niños. Su palabra era caricia en los pequeños y su presencia sombra del buen Jesús.

Ella entregó y recibió bondad llena de gracia. Los que la trataron llevan la gratitud a flor de labios, porque de sus manos emanaba la razón de ser justos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archivo del Jardín de Niños Arco Iris, de Cartavio.
- J.F.M.C. (s.f.) Hna. María del Carmen Riocerezo Alonso, F. M. M. En: *Boletín Informativo*. [Cartavio]



Pequeños alumnos del nivel inicial visitan el sitio arqueológico de Huancaco, en Virú.

**PROPUESTA PARA CONFORMAR
UNA CONVIVENCIA
DEMOCRÁTICA EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA 80036,
SAN MARTÍN DE PORRES, LA
ESPERANZA – TRUJILLO**

**PROPOSAL TO CREATE A
DEMOCRATIC COEXISTENCE IN
THE EDUCATIONAL INSTITUTION
80036, SAN MARTÍN DE
PORRES, LA ESPERANZA -
TRUJILLO**

Mario Wilfredo Hernández Hernández¹

Pamela Rossaly Pizarro Núñez²

Aceptado: 10-12-2019

Aceptado: 28-02-2020

RESUMEN

En un contexto sociocultural e histórico signado por la dominación, la colonización y el autoritarismo y dada la influencia formativa de los diversos enfoques acerca de la ciudadanía asumidos por el Minedu, caracterizados por la política y la ideología imperante en su momento han determinado el ser social y cultural de los peruanos, contrarios a un perfil de ciudadano responsable y democrático, cuyos efectos se evidencian en actitudes y conductas negativas. En este marco, en la IE 80036, San Martín de Porres – La Esperanza, los casos de indisciplina, consumo de droga, agresión verbal y física a docentes y estudiantes y entre docentes son manifestaciones patentes de una mala convivencia y graves consecuencias en la educación del ciudadano. Frente a esta situación, desde la gestión nos llamó la atención la persistencia de planes implementados para confrontar esta problemática sin resultados satisfactorios, las vivencias día

1 Doctor en Educación. Profesor de la Universidad Nacional de Trujillo. Profesor visitante de la Universidad Autónoma de Los Andes, Ecuador.

2 Magister en Psicología Educativa, profesora del nivel inicial en la IE – JEC San Martín de Porres, La Esperanza – Trujillo.

a día con situaciones de violencia en la escuela, que afecta negativamente al aprendizaje y al desarrollo integral, y el estudio de diversas fuentes académicas relacionadas con una mala convivencia. Desde la bibliografía pudimos hipotetizar que el problema tiene raíces socioculturales y su solución debería ser por ello sistémica, en el marco de la educación de una ciudadanía democrática responsable. Para confirmar esta hipótesis hicimos un estudio histórico – crítico acerca de la relación sociedad, cultura, familia y la institución educativa a través de diversas fuentes escritas que han buscado interpretar al país y a sus modos culturales; además utilizamos el grupo focal como una técnica para acercarnos a las causas a través de los docentes, los padres de familia y estudiantes; asimismo, cualitativamente utilizamos la observación participativa y la entrevista a profundidad. Para ganar seguridad acerca de la sistematicidad y pertinencia de nuestra propuesta educativa usamos el juicio de experto de aquellos que dirigen estos procesos en la UGEL, tratando que el proyecto educativo se oriente por el sentido de la pertinencia. En nuestro proyecto aparece: 1. la escuela es sola una institución social relacionada e interdependiente de otros subsistemas en cualquier problema y su solución; 2. la necesidad de generar alianzas estrategias con organismos estatales; 3. la conformación de un clima y una cultura institucional para desarrollar a las personas de manera integral (maestros, estudiantes, padres de familia, personal administrativo y de apoyo); 4. el sentido político de una educación para la convivencia, en el marco del liberalismo ideológico asumido positivamente por el Estado; 5. la determinación de las áreas fundamentales para conformar una cultura de la convivencia signada por la autonomía, la responsabilidad y el respeto a los derechos; 6. la participación democrática; 7. la conformación de asambleas participativas; 8. La selección de los líderes escolares en miras para la formación de un ciudadano; 9. los principios para gestionar la convivencia; 10. los protocolos para gestionar la convivencia; 11. la organización, la gestión de las personas y recursos; 12. el compromiso de los adultos en la formación de una convivencia democrática a través de los procesos formativos y su propio ejemplo; 13. los procesos institucionales orientados por la teoría de la complejidad en su enfoque de sistemas y 14. las áreas de análisis, evaluación y de búsqueda de solución estuvieron orientados por la teoría de sistemas fueron: a. la administración y gestión de los procesos de convivencia democrática responsable en la institución educativa; b. el currículo y los procesos pedagógicos y didácticos; c. organizar estructuras de participación de aula; d. los documentos para gestionar la convivencia democrática responsable; e. las normas para la convivencia democrática responsable en la escuela; f. los estamentos de participación de la institución educativa en la convivencia democrática responsable; g. la participación de la familia; h. el profesorado y el auxiliar en la convivencia democrática responsable; i. la participación del psicólogo en la convivencia democrática responsable; j. pactos con instituciones sociales aliadas; k. la elección y desarrollo de los líderes escolares de aula, la participación de la asamblea general.

Palabras clave: convivencia democrática responsable, disciplina, líderes escolares, visión sistémica de la convivencia

ABSTRACT

In a socio-cultural and historical context marked by domination, colonization and authoritarianism and given the formative influence of the various approaches to citizenship assumed by the Minedu, characterized by the political and ideology prevailing at the time they have determined the social being and cultural of Peruvians, contrary to a profile of responsible and democratic citizen, whose effects are evidenced in negative attitudes and behaviors. In this framework, in IE 80036, San Martín de Porres - La Esperanza, cases of indiscipline, drug use, verbal and physical aggression to teachers and students and among teachers are clear manifestations of poor coexistence and serious consequences in education of the citizen. Faced with this situation, from the management we noticed the persistence of airplanes implemented to confront this problem without satisfactory results, day-to-day experiences with situations of violence in the school, which negatively affects learning and integral development, and study of various academic sources related to poor coexistence. From the bibliography we could hypothesize that the problem has sociocultural roots and its solution should therefore be systematically, within the framework of the education of a responsible democratic citizenship. To confirm our hypothesis we made a historical - critical study about the relationship between society, culture, family and the educational Institution through various written sources that have sought interpreter to the country and its cultural modes; We also use the focus group as a technique to approach the causes through teachers, parents and students; specifically, qualitatively we use participatory observation and in-depth interview. To gain assurance about the systematicity and relevance of our educational proposal, we use the expert judgment of those who run these processes in the Ugel, trying to ensure that the educational project is guided by the sense of relevance. In our project the following areas of analysis, evaluation and solution search appear, oriented by systems theory: 1. the administration and management of the processes of responsible democratic coexistence in the Educational Institution; 2. The curriculum and pedagogical and didactic processes; 3. Organize classroom participation structures; 4. the documents to manage responsible democratic coexistence; 5. the rules for responsible democratic coexistence in school; 6. the levels of participation of the Educational Institution in responsible democratic coexistence; 7. family participation; 8. the teaching staff and the assistant in responsible democratic coexistence; 9. the psychologist's participation in responsible democratic coexistence; 10. pacts with allied social institutions and 11. the election and development of classroom school leaders, the participation of the General Assembly.

Keywords: responsible democratic coexistence, discipline, school leaders, systemic vision of coexistence

1. PROBLEMÁTICA NACIONAL Y LOCAL EN LA EDUCACIÓN DE LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA RESPONSABLE

1.1. Problemas de raíces históricas, sociales y culturales en los valores culturales y la axiología en el Perú

1.1.1. Grupo social de bajos ingresos y perfiles psicológicos

El grupo social (familia, círculos sociales, grupos económicos) y la cultura (occidentalizada, andina, selvática) determina los modos de pensar, de sentir y de ser de los individuos. El individuo es producto de la impronta de la historia vivida. Pero el individuo participa con su voluntad ante estas circunstancias, para adaptarse a ella, para cambiarla o para reproducirla (Peñaloza R., 1995, pp.176, 177). Como consecuencia de estas circunstancias, los sectores sociales de bajos ingresos se caracterizan por:

- a. Ser profundamente desconfiados de los dirigentes políticos, de la propia familia y de todos aquellos que les rodean.
- b. Las esperanzas respecto al futuro le son pocas y a veces incluso tienden a una profunda desesperanza.
- c. Poseen una pobre imagen de sí mismos, sentido de impotencia, actitud fatalista ante la vida, ausencia de orientación sobre el futuro y mayor tendencia a la rebeldía compulsiva (Sherif, Menzafer y Matos, 1976, p.23)
- d. Se muestran sumamente realistas respecto a su propia situación social y las oportunidades que pueden tener.
- e. Dependencia del liderazgo autoritario o de aquellos que les tienden su ayuda.
- f. Suelen mostrarse extremadamente violentos en sus relaciones familiares y amicales, y

usan esta violencia como un medio para evidenciar su valía.

- g. Se muestran cobardes y sumisos ante los poderosos.
- h. Creen en la magia, la buena suerte y el destino.
- i. La religión adquiere matices contradictorios: Dios es un ser todopoderoso, "extraño" por permitir la miseria, pero bueno en extremo porque "no se olvida de los pobres". Asimismo, en un gran porcentaje suelen pertenecer a grupos de evangélicos, caracterizados regularmente por su dogmatismo.
- j. Son poco expresivos en la comunicación de sus afectos y las relaciones corporales de cariño son casi inexistentes entre los padres, sobre todo entre los padres varones y las hijas.
- k. Las mujeres suelen ser más responsables que los varones, ellas son las madres abnegadas y los varones son los principales responsables de traer dinero.
- l. Generalmente son profundamente rencorosos, tendientes a la venganza.
- m. Los niños y jóvenes de este grupo social presentan inmadurez mental, poca capacidad reflexiva y atención, dificultades para las operaciones lógicas y abstractas, pobreza de lenguaje, problemas de percepción y aprendizaje verbal y generalización, poca iniciativa para empezar una acción, preferencia para la imitación (Castillo, C. pp.29-179; Matos, L., 1976, pp. 109,110; Solís, C., 1985, p.163,168,169).

1.1.2. Anomia en la conducta de los peruanos

En el Perú existe una deformación axiológica comúnmente llamada "criolla" o del "vivo". En una sociedad desajustada en el plano legal, moral y social empieza a sobreponerse la

"viveza". Sobre el respecto vale citar la opinión textual de Gisèle Velarde:

Quando el fin justifica los medios, no se toman en cuenta los métodos que se usan para lograr una determinada acción u objetivo y la ética falla, pues ella exige, precisamente, que los medios siempre sean revisados, cuestionados, analizados. La ley del más fuerte no puede ser nunca un criterio moral real; todo lo contrario: es un no-criterio. Aún en el caso que una persona decida por mero interés propio no aceptar la ley del más fuerte, estará dando paso a la legalidad y a la posibilidad de la convivencia en sociedad. Si por conveniencia propia, para no morir, para tener un mínimo de seguridad, para podernos desarrollar, dejamos de lado la ley del más fuerte, al hacerlo, aun si no lo hacemos por los demás, ni con miras a algún bien común compartido, ya estamos aceptando que renunciaremos al (supuesto) criterio que establece que 'yo soy el único importante' (2001).

Lamentablemente, frente a esta anomia social, en los últimos años muchos ciudadanos ya han perdido el "asco moral" como forma para consolidar las relaciones internas de cohesión de una sociedad (Silva, 2008, p. 122).

1.1.3. Deshonestidad cívica como ciudadanos

La honestidad cívica refiere al "cumplimiento de las normas de buena conducta en una sociedad". Este es "un elemento esencial del capital social y el desarrollo económico de una nación. Los costos de la deshonestidad son inmensos, en el Perú, la Contraloría ha estimado que la corrupción le cuesta al país, S/ 17 mil millones de soles al año" (Huertas, E., 06.24.2019). Y este mal está en todas las esferas de la sociedad peruana, generando desconfianza de unos con otros (Contraloría General de la República, 2012, p. 03).

1.1.4. Occidentalización en la franja costeña y en la escuela peruana

En el pensamiento y en la cosmovisión del hombre costeño están profundamente arraigados los patrones culturales occidentales. Los peruanos costeños pensamos y sentimos como piensan y sienten los europeos, norteamericanos y hebreos. Siglos de difusión de la cultura occidental vía la participación de la escuela, los medios de comunicación masiva y la informática ha arraigado en el promedio de los peruanos costeños en la mente, el corazón y las manos los códigos, símbolos, valores, modos de producción, artefactos de trabajo e ideología judeo-occidental. Este colonialismo cultural, ha determinado el colonialismo mental. Ahora vivimos y sentimos de modo "natural" valores, sentimientos, ideología, etc. que en su origen no nos han pertenecido. Estos han llegado a consolidarse internamente en las profundidades del subconsciente colectivo (Gamarra, J., 1987, pp. 230,231).

Por su lado, la occidentalización ha devenido equivocadamente en sinónimo de modernización y de instrucción. Aprender y culturizarse son sinónimos de europeización o norteamericanización (Ortiz, A., 1973, p.3; Molina, G.; Montoya, R. y Roncagliolo, R., 1972, p.97). Pero, paradójicamente, ni siquiera la ciencia occidentalizada moderna es el contenido de la educación, pues se comunica información desfasada de la misma ciencia occidental. Las culturas pequeñas y dependientes del país tienden a desaparecer por una política cultural genocida bajo el estigma absurdo del atraso y la ignorancia (Salazar, A., 1968, pp. 38, 40).

1.1.5. Pervive en el Perú un racismo crónico, pero ahora solapado

Indios, negros, asiáticos, selváticos, cholos y otros son percibidos como gente de segunda categoría e incluso la lengua registra palabras que evidencian tal fenómeno: "*cholo*" procede

del quechua *chullo*, cuyo significado es *perro*; "*mulato*" etimológicamente significa *hijo de la mula*; al mestizo chino con peruano se le denominó *injerto*, un término para una planta híbrida. Sin embargo, parecería que este racismo está cediendo ante un presidente "chino" y otro "cholo" (Varallanos, J., 1967, pp. 116, 117, 65).

En una investigación en la cual se relacionaba "la buena presencia" como indicador de contratación para el cargo de secretarías en Lima, se halló evidencia de discriminación en contra de mujeres indígenas en el caso de esta ocupación. (Moreno, Ñopo, Saavedra y Torero, 2012). En otra investigación realizada con varones, se encontró que los hombres "blancos" recibieron 20% más llamadas para una entrevista que las mujeres. (Galarza, K. y Yamada, 2012). Por su lado, en nuestro país y en América Latina se establece una relación directa entre la educación y la raza. Para el caso de la etnia afrodescendiente se identificó desventajas respecto del resto de los otros grupos (Castro, Yamada y Asmat, 2012).

Curiosamente el racismo peruano está teñido de factores no morfológicos, sino culturales, sociales y económicos; la oposición costeño-serrano, el uso y dominio de la lengua, la pertenencia a un grupo social. Al respecto Alejandro Ortiz expresa:

Es bien conocido que entre nosotros el dinero, la educación, la manera de hablar, el idioma que emplea, el tener coche, blanquean o bien oscurecen. A mayor prestigio más blancura, y lo contrario es oscuridad, un indio de aspecto pero que es antropólogo, habla castellano, inglés, y tiene el quechua como adorno, que es doctorado en Yale, es blanco... social y en principio... pues, en determinadas circunstancias, su blancura podrá ser puesta en duda (1998, pp. 34-40).

1.1.6. Se mistifica la realidad al deformar la explicación de los fenómenos sociales

Vivimos de espaldas a nuestra realidad, sin una clara conciencia de nuestro ser auténtico, pensando positivamente en nosotros mismos sin tener en cuenta nuestras reales limitaciones. Así, se dan explicaciones con una visión positiva del pasado peruano, específicamente de la época incaica (Salazar, A., 1968, pp. 38, 40).

1.1.7. Somos un país violento por tradición histórica

Las conquistas internas de dominación de unos reinos contra otros; el abominable genocidio de los españoles durante la guerra invasora a la cual nos sometieron; la Guerra del Pacífico; los asesinatos a campesinos y obreros durante las grandes luchas de reivindicación social y económica; la guerra de sendero luminoso y sus miles de muertos; los asesinatos a mansalva ordenados desde los aparatos represivos del Estado y otros cientos en los últimos años; el narcotráfico y el narcoterrorismo; los asesinatos perversos a taxistas; los miles de atracos diarios; la violencia en el hogar y en los centros educativos; la agresión que sufrimos a través de los medios de comunicación masiva. Todos estos sucesos de nuestra historia, próxima o lejana, son una clara evidencia que para nosotros la violencia no es inherente (Luengo, F. y Moreno, J., 2008).

1.1.8. La democracia en el Perú hasta el momento solo es un ideal deseable

La democracia peruana, como sistema sociopolítico, presenta diversas dificultades: está determinada por una baja confianza en las instituciones políticas, plagadas por la corrupción; genera una sensación de inseguridad y desprotección frente a la delincuencia y evidencia una gran insatisfacción con el desempeño de los gobiernos locales y nacionales. Todo esto acontece en un entorno

en el que la representación y participación política es débil, pues no existen partidos políticos consolidados y las coaliciones políticas, integradas por independientes, se organizan únicamente de forma temporal en el marco de coyunturas específicas, como las elecciones (Salazar, A., 1975, pp. 13-34). Existe, pues, una brecha importante entre el elevado apoyo al sistema político democrático y, al mismo tiempo, una escasa satisfacción con el funcionamiento de la democracia en el Perú (Román A. y Cruz, M., 2016). Precisamente por esta contradicción, en nuestra historia hay una coyuntura de caos y corrupción, fenómenos sociales que suelen llevar en la población poco enterada a reclamar la presencia de personalidades autoritarias en el poder que simbolicen el orden, la sanción e inflexibilidad (Molinari, 2006: 19), menoscabando, de ese modo, la representatividad de los partidos políticos que vienen a comportarse como una suerte de "madrastra" de la democracia (Loayza, J., 2011).

1.1.9. El machismo es parte consustancial de nuestros pensamientos, conductas e historia

Suponemos la superioridad del hombre sobre la mujer como una verdad en todos los planos e incluso en el biológico (Andradi, E. y Portugal, A., 1979; Sanborn, C., 1998, p. 43).

1.1.10. Nos envuelve un asfixiante patrón cultural de la desconfianza

Nos enseñan a desconfiar desde pequeños. A los varones de los posibles delincuentes; a las mujeres de las intenciones siempre malsanas de los varones. Lo curioso es que muchas de estas desconfianzas se sustentan en realidades que no podemos encubrir. Nadie que desconfíe de otro será capaz de vivir en un clima de sinceridad y apertura.

1.1.11. La religiosidad presenta ciertos matices peculiares

Existe una religiosidad popular, acérrima seguidora de los santos y a los cuales se recurre de modo mercantilista, comercial a ellos cuando se requiere sus favores a cambio de una novena, cirios u otros estafalarios. Para el caso particular de las zonas de la sierra se ha creado un híbrido entre la fe religiosa católica y las ancestrales creencias quechuas. Así, por ejemplo, al "pago" a la tierra con una ceremonia de sacrificio de un animal se le antecede una oración católica. La otra es la fe de las clases ilustradas, heredera de las ideologías de Santo Tomás y de San Agustín. Es una religiosidad abstracta, rechaza la idolatría, acepta la tradición europea. Es también la fe de las apariencias, del "qué dirán" (Núñez, E., 1972, pp. 201-206).

1.1.12. Tenemos los peruanos el sentimiento colectivo del "despojado"

A lo largo de la historia todo se nos ha quitado: las tierras, los minerales, la fe, el nombre... Ahora nos ha quedado la tendencia de apropiarnos ávidamente de todo lo que podamos dadas las circunstancias favorables a nuestro alcance.

1.1.13. No tenemos memoria histórica

Olvidamos pronto las conductas impropias, los robos millonarios al Estado y somos capaces de volver a sufragar por personajes tan controvertidos y dudosos. Somos capaces de volver a cometer un mismo error histórico una y otra vez.

1.1.14. Necesitamos de guías para dirigirnos, de líderes para actuar, incluso en las metas colectivas más prosaicas

No somos capaces de autodirigirnos, de buscar posibilidades para superar los problemas que nos aquejan o nos limitan.

1.1.15. Tendencia al desaliento ante los objetivos de largo alcance

La gran mayoría no somos capaces de persistir en la concreción de una idea. Somos gente con poco orgullo y baja autoestima nacional, que se doblega ante cualquier responsabilidad que demande esfuerzo y sacrificio.

1.1.16. Estamos constantemente improvisando

No tenemos la suficiente disciplina para lograr las metas personales y colectivas, la persistencia para continuar ante los posibles fracasos que se tiene en el camino de los logros. No planificamos y actuamos anteladamente, mucho de las relaciones laborales surgen por la coyuntura, de manera improvisada.

1.1.17. Los medios de comunicación masiva han contribuido a crear una cultura masificada, homogenizada en pensamiento y actuación

Los medios de comunicación masiva han creado una visión cultural occidentalizada a partir de los modelos presentados a través de sus mensajes usando códigos múltiples, de manera intersemiótica.

1.1.18. Los peruanos tenemos el complejo del derrotado

Así lo afirma León Trathemberg, como producto de nuestra historia de siglos de sumisión a culturas ajenas y las sucesivas derrotas militares a las cuales nos hemos visto sometidos. Estamos acostumbrados a sentirnos "bien" perdiendo, lo cual resulta normal. Por ello nos asusta ganar y es por eso que preferimos consciente o inconscientemente perder. Eso es lo que ocurre en el fútbol.

1.1.19. Hay un valor cultural del no reclamo ante los abusos y atropellos

Rehuimos a los reclamos, a participar en mítines y huelgas, a luchar por nuestros derechos. Quizá por ello en el fondo creemos que el más

poderoso siempre gana o que los encargados de hacer justicia son más injustos con quienes apelamos a ella. En los reclamos laborales o colectivos preferimos mantenernos al margen por temor a las represalias o con el descaro que otros reclamen por los demás.

1.2. Caracterización de la educación escolarizada en la conformación de los perfiles actuales de la población peruana durante la época republicana

La educación escolarizada ha contribuido a configurar los perfiles del hombre peruano del presente. No hay fenómeno social de tal influencia en la conformación del espíritu de una colectividad como la educación. La educación, a lo largo del proceso de socialización de muchos años, determina el modo de ser de los individuos, de una sociedad. A través de ella el Estado y los gobernantes nos imponen su concepción del mundo, el modo cómo deben actuar, pensar, sentir y crear los individuos. Particularmente en el Perú se ha presentado un fenómeno singular al respecto. Nuestra educación republicana ha estado signada por los vientos políticos de quienes ha dirigido el poder estatal, siendo una constante entre ellos una ausencia de planificación, de desorden en los planteamientos educativos o de la simple ausencia de los mismos, siempre bajo un interés político. Pese a ellos observamos una constantes respecto al modo como han influenciado en nosotros los peruanos. Veamos a continuación las características que hemos logrado identificar:

1.2.1. Se percibe a la educación como un medio de ascenso social.

Esta percepción determina que los peruanos sobrevaloremos a esta e invirtamos en ella con la esperanza de ascender de una clase social a otra (sobre todo la clase media). El excesivo valor que le damos al título universitario no es más que una manifestación de este propósito (Pango, G., 1985, p.27).

1.2.2. Valores culturales negativos transmitidos en la escuela peruana.

Muchos de los valores que la escuela transmite son reflejo de las relaciones sociales del contexto sociocultural donde se desenvuelve el hecho educativo. Los valores negativos y deshumanizante de la escuela peruana son: visión ahistórica de los procesos sociales y económicos, individualismo y competitividad a ultranza, ausencia del sentido patriótico y cívico, rechazo a las creaciones culturales populares, discriminación por razones de sexo o dinero, raza, sentido de dependencia y conformismo, mentira e hipocresía, desvinculación del proceso de la producción social, acienticismo, percepción urbanista de la vida, alienación interna y externa, enciclopedismo, teoricismo, orientada a las universidades, formación de caracteres individualistas (Céspedes Bedregal, Teófilo, 1976, p.23; Cochachi, J.s, 1989; López, S., 1987; Mendo, J., 1989; Pinilla, A., 1982; Roel, V., 1981; Salazar, A., 1975).

1.2.3. Facilismo en la escuela pública.

Orientación facilista de los procesos educativos de la escuela pública guiados por el sofisma que los "pobres no pueden aprender por sus deficiencias nutricionales" o por cualquier otro inconveniente. Esto que es cierto parcialmente no es más que una manifestación del paternalismo sociológico tan dañino para los mismos pobres. El alumno es promovido sin que realmente haya logrado los propósitos educativos, sobre todo en las instituciones privadas, pues hay que "servir al cliente".

1.2.4. Intelectualismo en la escuela privada y pragmatismo en la escuela pública.

La enseñanza en la escuela privada se sustenta en metodologías intelectualistas, desligadas de la práctica social, económica y de la

naturaleza. Asimismo, esta forma educativa está orientada hacia la universidad, preparando al estudiante para una etapa educativa superior y profesionalizante. En muchas de las escuelas privadas, particularmente de corte preuniversitario, se recarga al estudiante de una enorme cantidad de información a la cual se obliga a aprender a través de una memorización mecánica, poco inteligente (Céspedes, T., 1976, p.11).

Por el contrario, la escuela pública bajo el enfoque por competencias se muestra pragmática, orientada al quehacer práctico, al desempeño laboral, signada por una visión filosófica pragmática (Dewey, J., 1964, p. 12).

1.2.5. Es una educación autoritaria, verticalista, antidemocrática.

Busca la sumisión en todas las esferas del quehacer educativo, estimulando el menosprecio a sí mismo, la inseguridad personal, el apagamiento de la originalidad del pensamiento. Esta es una razón por la cual la ciencia en general no ha logrado aportes importantes para el saber universal (Barreda, F., 1964, p. 267).

1.2.6. La historia impartida en la escuela nos presenta como una cultura vencida.

Se educa la historia bajo el criterio del derrotado, del colono sometido a la fuerza e inteligencia del vencedor (Zavala, A., 1985, p. 16; Roman, M.; Ortiz, A. y Ossio, J., 1984, p.139).

1.2.7. No se prepara para la creación de riqueza, se prepara para ser empleado.

Hay en el fondo una cierta vocación por la burocracia, de origen muy español. Se educa para ser empujado del Estado o empleado de otros que crean empresa. Tal parece que nos inclinamos por ser dependientes (Mac- Lean, R., 1944, pp.315,316).

1.3. Efectos del liberalismo económico en la educación escolarizada peruana en la época de la postmodernidad

Desde la concepción del liberalismo económico hasta el pragmatismo, revivido a propósito de las competencias se han producido los siguientes fenómenos en la educación escolarizada en el Perú:

1.3.1. La educación es utilizada como un medio para explicar las diferencias socioeconómicas en los grupos sociales.

La educación es un medio para explicar ideológicamente las diferencias económicas y sociales entre los grupos sociales. El origen del dinero se explica como producto del esfuerzo individual, por la motivación a la superación. Los individuos con ínfimos ingresos o ninguno se explicarían así por la falta de interés personal por educarse. La educación sería así un medio para democratizar las oportunidades, sentida creencia del liberalismo. Bajo esta lógica la democracia utilizaría la educación como un medio para la "selección" de la escuela según preferencia, cuando en verdad la "selección" se da por las condiciones socioeconómicas de cada quien.

1.3.2. Surgimiento de propuestas curriculares y pedagógicas para ajustarse a las nuevas formas de producción económica impuesta por el liberalismo económico.

En este contexto surgen propuestas como el de la educación por competencias, de gran influencia en el modelo educativo peruano. Bajo este criterio también se ha dado origen a una especie de pedagogía funcional. Esta responde a las necesidades, a los intereses individualistas, al utilitarismo que ve a la cultura como un conjunto de herramientas y respuestas a cuestiones prácticas y de diferenciación social que fetichiza los gustos y las necesidades (Laval, Ch., 2004, p. 384)

1.3.3. Al existir una rápida aceleración en el ritmo de creación y diseminación del conocimiento se exige una educación permanente.

La educación es percibida como un proceso continuo que prosigue durante toda la vida con el propósito de que toda persona pueda mantenerse actualizada.

1.3.4. Políticas de Estado orientadas al gasto en educación.

Como un medio para superar sus propias limitaciones históricas, los países pobres han asumido la idea positivista, ya difundida a finales del siglo XIX, que la educación es el medio de hacernos superar el atraso socioeconómico.

1.3.5. La injerencia de las agencias financieras internacionales para el financiamiento de las políticas educativas.

Frente a los ingentes gastos que demanda una inversión educativa que supere las limitaciones de las escuelas del tercer mundo, estas se hacen a través de onerosos empréstitos, pero siempre y cuando se responda a los parámetros decididos por el Banco Mundial o el FMI.

1.3.6. La nueva realidad económica demanda menos materias primas y más desarrollo a través de la educación, generando gastos más allá de los posibles para los estados pobres.

Precisamente por ello se ha producido una creciente valoración de las ideas en detrimento de la valoración de los recursos naturales.

1.3.7. Gestión de la escuela bajo los parámetros de la empresa productiva.

Énfasis en los procesos de gestión para fomentar la competitividad de los estudiantes, maestros y la propia escuela, semejantes a las empresas productivas. En el fondo se deja de

lado el sentido de una gestión para el desarrollo humano integral (López G., S. y Flores, M., 2006).

1.3.8. En la sociedad del liberalismo económico, los valores y estilos de vida están centrados en el individuo y en la personalización del consumo.

Su efecto es un individualismo extremo, cuyo propósito último es el derecho a ser íntegramente uno mismo y a disfrutar al máximo de la vida. Vivir libremente sin represiones y escoger íntegramente el modo de existencia de cada uno es la aspiración y el derecho más legítimos a los ojos de nuestros contemporáneos. El individualismo hedonista y personalizado se ha vuelto legítimo y ya no encuentra oposición (Lipovetsky, G., 1986, p. 08; Colom, A., 1997, p. 15).

Esta visión individualista de la vida ha afectado los lazos de solidaridad social y la identidad de las personas, lo cual mina la vida institucional y coloca los intereses individuales por sobre el interés colectivo y sobre el bien común y los valores en general (Contraloría General de la República, 2012, p. 11; Lynch, Nicolás (2001). Respecto a la solución de conflictos, este individualismo lleva a que la mayoría de estudiantes del Perú demuestren un compromiso más individual al colectivo para solucionar o plantear alternativas a los problemas o desafíos sociales (Frisancho, S., 2009, p. 14).

1.3.9. Visión egoísta en la formación escolar.

La creación de un egoísmo conmovedor en millones de jóvenes, quienes son inducidos a mirar al conocimiento como una mercancía, en un medio egoísta para usufructuar del mismo, desligándolo de su procedencia y solo como un medio para mejorar las condiciones de vida de la sociedad toda y particularmente de la suya propia.

1.3.10. Desintegración moral de la sociedad como consecuencia de los grandes desajustes socioeconómicos encabezados por el liberalismo económico.

Bajo los principios del liberalismo económico se han desintegrado las principales instituciones sociales destinadas a la transmisión y continuación de la axiología tradicional. Los cambios en la estructura familiar, la masiva incorporación de las mujeres al mercado laboral y el deterioro de la imagen de la iglesia han planteado la sustitución de muchas prácticas de socialización primaria por otras de carácter secundario. Estas formas de socialización han pasado a ser el centro de la vida de niños y jóvenes y se han convertido más bien en instrumentos para la diseminación de valores inadecuados, que a lo largo de toda la historia han sido considerados como destructivos por todas las civilizaciones: la violencia, el libertinaje, el hedonismo, la ambición desmedida, el conformismo, el egoísmo, el pragmatismo, la competencia malsana, el individualismo extremo, el lucro como medida del éxito, etc. El sistema escolar se ve obligado a pasar del reino de los valores axiológico a la lógica del valor económico.

1.3.11. Surgimiento de nuevas formas de relaciones sociales e interpersonales.

La sociedad actual, por influjo de los valores de la posmodernidad, muestra una dinámica conmovida: matrimonios con poca duración que se disuelven a diario; el surgimiento de nuevos tipos de familias; la creación de movimientos que sustituyen a los otrora poderosos e inflexibles partidos políticos; el surgimiento de medios de comunicación hasta ahora atípicos; las iglesias tradicionales se debilitan y son sustituidas por nacientes y pujantes movimientos religiosos; déficit de socialización por la intromisión de los medios tecnológicos de información y la ausencia de personas con quienes interactuar;

la disminución de la mediación cultural, condenando a los individuos a sus propias, particulares y singulares experiencias, negándoles lo conocido, lo interpretado, lo valorado y lo practicado por la cultura tradicional y conducentes a la depravación. Esta crisis social ha convertido a la escuela en el lugar para salvaguardar al individuo. (Zubiría, J. de, 2003, pp. 22 – 41).

1.3.12. Internet no es un medio en donde se manifieste la verdadera opinión.

En la época moderna la opinión estaba directamente relacionada con el texto escrito pensado con profundidad y expresado en libros. Actualmente cualquiera puede opinar a través de los medios informáticos. Y este fenómeno no es reflejo de una verdadera democracia.

1.3.13. La escuela privada vista como un negocio.

La premisa fundamental del liberalismo económico para reorganizar la vida en el ámbito mundial es el libre mercado, el juego de la competencia entre la oferta y la demanda sin restricción alguna. Su consecuencia inmediata en la escuela ha sido la eliminación al derecho de la educación gratuita como responsabilidad del Estado para convertirla en un objeto comercializable, fuente de lucro. La educación al ser considerada como una empresa, desnaturaliza la finalidad humana que siempre tuvo (Laval, Ch., 2004, p. 18; Laval, Ch., 2004, p. 19; Caponi, O. y Mendoza, H., 1997).

1.3.14. La educación orientada a satisfacer las necesidades de mano de obra de la empresa.

Desde el Estado se fomenta un sistema educativo orientado para formar a los trabajadores requeridos por la empresa. Contradictoriamente, se concibe a la empresa privada como autosuficiente y con la capacidad para crear y desarrollarse de manera autónoma, pero esta en realidad se vale de la inversión del

Estado para formar a los trabajadores que esta misma empresa requiere.

1.3.15. Una escuela con exigencias cada vez más alejada de las reales posibilidades de sus millones de usuarios.

La escuela del presente, la de la sociedad del conocimiento, signada por la influencia de la tecnología informática, de los medios de comunicación masiva y de un desarrollo científico y tecnológico acelerado, requiere de mayores capacidades, competencias, actitudes y tiempo de la vida personal para lograr ser exitoso, según los parámetros de la sociedad actual. Entre esos requerimientos actuales tenemos: procesos de abstracción elevados, desempeño de las operaciones cognitivas, iniciativa para el liderazgo y el emprendimiento, dominios informáticos básicos, inteligencia emocional desarrolla de capacidades cognitivas, habilidad para “aprender a aprender”.

1.3.16. Los factores intelectuales, abstractos son ahora los más significativos para la ventaja competitiva entre los países.

Son necesarios para conseguir estas ventajas competitivas conocimiento de órdenes superiores científicos y tecnológicos. Sin embargo, este nivel de creación requiere niveles de inversión de capital cuantiosa y sostenida, tanto humano como monetario y las instituciones especializadas necesarias. Estas exigencias no lo pueden tener países pobres ni instituciones con limitaciones económicas (Porter, M., 1991, p. 118).

1.3.17. Efectos adversos en el magisterio de la escuela pública. Entre estos aspectos tenemos:

Un magisterio disminuido en su estatus socioeconómico, en su autoridad, en su propio desarrollo humano; maestros formados de mala manera durante largas décadas bajo la

responsabilidad única del Estado; un magisterio a quienes se les recorta su derecho al trabajo imponiéndoles condiciones insostenibles de rendimiento y evaluación; se coacta efectivamente la libertad de creación de los maestros, de su pleno desarrollo bajo la férula de ideas ajenas, extranjeras, mal asimiladas a través de propuestas y planes según el gusto de las teorías de los centros de poder extranjeros. El maestro tiene una orientación pedagógica de casi total ausencia de la creatividad y la participación original, ahogados por el reglamentarismo en la cual opera la administración educativa (Chiroque, S., 1989, p.88).

1.3.18. Inestabilidad en los empleos profesionales.

Los mercados laborales son hoy en día un sector cambiante a un ritmo acelerado. La estabilidad laboral se diluye en un mercado que de manera creciente recurre a los trabajadores temporales, a los pagos por bonificación, a los empleos a distancia, a los horarios flexibles o a los vínculos laborales desde el hogar. Esta inestabilidad laboral generara personas con ingresos y vínculos inestables aumentando a su vez la inestabilidad personal y familiar.

1.3.19. Actualmente ha desaparecido la institución de la carrera profesional única.

Este fenómeno es una consecuencia del surgimiento de las economías basadas en el conocimiento. Una educación profesional única ya no basta para tener éxito en economías que permanentemente sufren cambios bajo el influjo de las nuevas tecnologías (Flores, F. y Gray J., 2000, pp. 1 – 11). Asimismo, en la era de la información, el trabajador ya no se define en términos de empleo o profesión única, sino en términos de aprendizaje acumulado y de aptitud para aplicar este aprendizaje a diversas situaciones dentro y fuera del lugar de trabajo tradicional. "Se asigna entonces a la escuela y a la universidad un papel ambiguo que consiste en

mantener con diplomas de validez temporal la precarización del valor escolar y profesional de los individuos" (Laval, Ch., 2004, pp. 48, 51, 52, 53).

1.4. Problemática ideológica y política en la conformación de una personalidad para la convivencia en el sistema educativo peruano

1.4.1. Antecedentes y nuevas circunstancias sociales para la formación de la ciudadanía

1.4.1.1. Crisis en los procesos de socialización democrática

Fiel a los inicios ideológicos del Estado peruano, los contenidos de la formación del ciudadano y de la ciudadanía estaban basados en las exigencias de la república liberal, razón por la cual las asignaturas más significativas en las escuelas fueron las referidas a la historia del país y a la instrucción cívica y moral. En la concepción del estado liberal, la escuela es visualizada como una institución que representa la voluntad y los intereses colectivos.

Respecto al proceso formativo escolarizado, los conceptos relacionados con la convivencia democrática son construcciones abstractas y valores axiológicos que deben ser enseñados y aprendidos a través de las asignaturas, particularmente las directamente relacionadas con la formación ciudadana (tutoría y persona familia y relaciones humanas). Pero, a diferencia de los temas y disciplinas esencialmente cognitivos, el aprendizaje de las normas sociales y la adhesión a determinadas entidades socialmente construidas implica incorporar, explícitamente, la dimensión afectiva en el proceso del aprendizaje en todas las demás asignaturas. En este sentido, lo propio de la formación del ciudadano incide en la formación axiológica, en las actitudes, en los

aspectos simbólicos, en los rituales y en la autoridad con la cual han sido dotados los actores (auxiliares de educación, policías escolares, líderes escolares y otros) y las instituciones encargadas de difundir las pautas de cohesión social, es decir, de aceptación de las reglas de la disciplina social.

Sobre el particular, los modelos de formación de la personalidad han cambiado de tanto en tanto, al ritmo de la historia y de las coyunturas del poder. Así, desde el modelo económico latifundista implementado por la escuela colonial, centrado en la sumisión y la obediencia ciega, al modelo paternalista de la época republicana para reproducir un sistema social injusto y autoritario y al modelo de la época dictatorial de los 70, militarizado y verticalista, implementado a través de los policías escolares, los brigadieres, con bastón de mando (Cotler, J., 1992, p. 35).

Los momentos de mayor fracaso de la escuela peruana fueron en los momentos de democracia con escuelas públicas en condiciones paupérrimas y traspasó de la responsabilidad de educar con calidad al sector privado, donde predominan proyectos de otras naciones o de ciertos grupos religiosos (Sanborn, C., 1998, p. 41).

Por su parte, fueron en las décadas del 70 al 90 la posesión en los poderes del Estado se convirtió en un medio para desfavorecerse o para favorecer a los más cercano. Esta lógica se instaló en el Estado hasta el presente, llevando a conflictivas relaciones sociales y políticas que han impedido el reconocimiento de la autoridad y la construcción de una institucionalidad democrática estable, basada en los valores del liberalismo (Cotler, J., 1992, p. 35).

El liberalismo ideológico, junto al postmodernismo, ha calado profundamente

en las conciencias y en las instituciones y las nuevas generaciones asumen su libertad individual y colectiva como una prioridad de la cual no están dispuestos a ceder. A estas nuevas formas de ideología se han agregado los medios informáticos y de comunicación que fomentan nuevas formas de socialización y libertinaje extremo. En este marco, se ha creado un «déficit de socialización adecuada», en donde prima el individualismo extremo, en donde la felicidad personal está sobre las necesidades de la colectividad. Así, pues, vivimos un periodo en el cual las instituciones educativas tradicionales –la familia y la escuela– han perdido capacidad para transmitir valores y pautas de ayuda y orientación a los estudiantes.

1.4.1.2. Crisis en los antiguos paradigmas ideológicos y surgimiento de nuevos paradigmas

La crisis de los «paradigmas» ideológicos clásicos (cristianismo, marxismo, liberalismo de bienestar, etc.) y el desmoronamiento político y económico del socialismo han contribuido a que el liberalismo económico se imponga, removiendo las identidades, las lealtades y las autoridades forjadas décadas atrás (Cotler, J., 1992, p. 33). Este fenómeno contribuyó a un fuerte cuestionamiento de las instituciones políticas y sociales tradicionales, centradas en verdades que parecían inmovibles.

1.4.2. Democratización liberal vs. responsabilidad ciudadana

Actualmente los estados latinoamericanos, bajo el influjo y dominio ideológico del liberalismo económico, fomentan una política orientada a depositar mayor poder de decisión en los ciudadanos, como una forma para responder al proceso de democratización de la sociedad. Esto implica la participación directa en los

procesos políticos y de gestión del Estado. Los conceptos nuevos de “voto libre”, “vigilancia ciudadana” y otras son reflejo de estas nuevas coyunturas de democratización. Sin embargo, esta participación está llevando a conductas y procesos ciudadanos inadecuados.

Por su parte, la formación ética del ciudadano, sintetizada en la idea de responsabilidad, estuvo íntimamente asociada a la idea de nación. Formar en la responsabilidad supone aprender y aceptar que tenemos una historia, valores y destino comunes. La crisis del estado – nación coloca la cuestión de la responsabilidad en un contexto diferente y mucho más amplio. El desafío de la socialización y de la individualización consiste, precisamente, en desarrollar la capacidad de reconocer al otro como sujeto (Tedesco, J., 1996).

1.5. Políticas educativas del Minedu en la educación para la convivencia democrática

El Minedu, a través de sus políticas educativas ha tenido aciertos y desaciertos. Nos interesa tener claros sus errores para permitirnos plantearnos formas de gestión del proceso formativo de la ciudadanía más adecuados. Al respecto, sus errores son:

- a. La asignatura de Educación Cívica centrada en el conocimiento de leyes, derechos, deberes e instituciones ha devenido en la asignatura de Desarrollo Personal y Ciudadanía, con una orientación hacia el perfeccionamiento y fortalecimiento de habilidades para el desempeño activo en sistemas democráticos (Cueto, S., 2009, p. 02).
- b. En el discurso oficial y en el currículo hay un gran énfasis en la educación ciudadana como área del currículo y tema transversal desde la Primaria (Cueto, S., 2009, p. 09).
- c. Ausencia de una reflexión sistemática y crítica sobre la libertad, pese a la importancia axiológica de este valor, pues a partir del

mismo se fundamentaría toda la teoría de la convivencia en la vida social y toda forma didáctica formativa.

- d. Hay una clara contradicción entre la prédica de la formación de la ciudadanía liberal y la existencia del machismo acendrado en el sector magisterial (Sanborn, C., 1998, p. 44; Palacios, M., 1998, p. 129).
- e. En el discurso de las asignaturas orientadas a la educación de la ciudadanía existe una tendencia a la impersonalidad acerca del orden legal, otorgándole a este un imperio sobre toda situación y persona, más allá de la satisfacción o no de la población.
- f. Otra manifestación del discurso de las asignaturas para educar la ciudadanía es la ausencia de reflexión acerca de la posición relativa de la institucionalidad política constituida y legitimada y la posibilidad de conformar una nueva forma de concebir el Estado y el poder para la construcción de una visión de la vida más justa, solidaria y democrática.
- g. Se evidencia una sobreestimación del rol de la escuela en la formación ciudadana, olvidando el impacto real de los medios de comunicación y de las redes sociales, las mismas que actualmente cuentan con un gran impacto en los usuarios (Guadalupe, C., 2015, pp. 34 – 44).
- h. El sistema educativo intenta superar el problema de la violencia traída a la escuela del contexto social, eliminando el tema de la violencia de las propias acciones escolares (Tedesco, J., 1996).
- i. La educación ciudadana como área formativa se planifica y desarrolla principalmente como parte de los estudios secundarios coincidentes con los años previos a la adultez, cuando ya se ejerce el derecho y/o obligación formal de votar y a toda forma de ciudadanía (Cueto, S., 2009, p. 10).

- j. Recientemente se ha buscado vincular la educación ciudadana al análisis y perspectivas de solución eventual de problemas que aquejan la región desde hace mucho (Cueto, S., 2009, p. 02).
- k. Uno de los problemas centrales para educar en valores de convivencia es la presencia de ciertas formas negativas de parte de la comunidad y el profesorado.
- l. El hecho que la educación ha sido el principal mecanismo de movilidad social y legitimación de la ciudadanía para los más pobres de nuestro país, denota una gran confianza en la escuela como una herramienta de adquisición y reconocimiento de derechos históricamente negados a millones de peruanos (Román A. y Cruz, M., 2016).
- m. Existe una contradicción entre un currículo explícito que predica valores de convivencia y un currículo oculto autoritario, dominador, buscando la sumisión, de fuerte impacto en la conformación de la personalidad. Este currículo oculto se evidencia en los siguientes aspectos de la vida escolar (Luengo, F. y Moreno, J., 2008).

1.6. La disciplina escolar para educar la convivencia democrática responsable: visión tradicional vs. visión actual

1.6.1. Visión tradicional de la disciplina en la escuela

La disciplina en las instituciones educativas suele ser concebida como un conjunto de normas que los estudiantes deben cumplir a partir de órdenes determinadas por los adultos, las cuales deben estar bajo su control y vigilancia para poder mantenerla. Esta se asume también como sinónimo de obediencia y está asociada al castigo, al sermón, a la llamada de atención y la expulsión (Cueto, S., 2009).

1.6.2. Nuestra definición sobre la disciplina

La disciplina es la capacidad que demuestran las personas para seguir voluntariamente un conjunto de reglas en función del logro de un propósito que ha brotado de sus propias necesidades y de las necesidades de la institución escolar.

En primer lugar, este punto de vista acerca de la disciplina ha surgido a partir de la evaluación de la visión tradicional. Se ha pasado de un énfasis en la resolución de conflicto a la formación de un sujeto; de un enfoque del estudiante agresivo – violento al de la comunidad educativa como responsable de la persona; de una comprensión de la convivencia escolar estática a un mejoramiento continuo de la misma (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2015). Con la intención de esclarecer esta contradicción presentamos en el siguiente cuadro estas diferencias sustanciales.

De acuerdo a este cuadro, si bien la "regla" es un componente fundamental de la disciplina en ambas visiones, esta es implementada de manera distinta. En nuestra visión la regla busca la autonomía del individuo, la responsabilidad individual, la comprensión de la norma, el reconocimiento que cada uno es parte de una colectividad, el desarrollo de las competencias sociales, emocionales y comunicativas. Esta es una visión para formar estudiantes que vivan la democracia de manera responsable. Esto es, en el fondo una educación de la disciplina busca conformar un tipo de ciudadano ajustado a la visión política basada en la autodeterminación, el respeto a las diferencias con los demás, la convivencia pacífica. Desde este enfoque, la disciplina constituye un medio y no un fin en sí misma.

La *ciudadanía* es el sentido de identidad y pertenencia al lugar donde se vive, gracias al cual se goza plenamente de los derechos individuales (derechos económicos, sociales

y culturales), pero también el respeto a los derechos del resto, además de asumir responsabilidades y obligaciones para con la sociedad (Contraloría General de la República, 2012, p. 98). En ese sentido, en el plano formativo el cumplimiento de una norma contribuye

a conformar en el estudiante la idea de la ciudadanía, al darle el sentido de pertenencia a su comunidad inmediata y del modo cómo un buen comportamiento ayuda construir una buena ciudadanía para todos.

Cuadro N° 01. Comparación entre la visión de la disciplina escolar en los enfoques tradicional y el actual

Factores de comparación	Disciplina tradicional	Disciplina actual
Fundamentos teóricos dados por los autores	Pavlov, Thorndike, Skinner	Adler, Dreikurs, Glasser, Nelsen, Lott, Dinkmeyer
¿Qué genera un comportamiento bueno o malo?	El control es externo y centrado en las sanciones frente a las transgresiones. Las personas responden a premios y castigos provenientes de su entorno. Particularmente se enfatiza en el castigo, entendiéndolo exclusivamente como la sanción correspondiente a determinada falta.	El control es interno, por comprensión. Las personas buscan un sentido de pertenencia a una determinada comunidad y un significado en su conducta, en su contexto social.
Actitud del adulto frente a la indisciplina	Para abordar transgresiones a las normas se buscan explicaciones individuales de la falta: "¿Por qué actuaste de ese modo?".	Las transgresiones son evaluadas en el marco del respeto mutuo entre el maestro y el estudiante.
Medios utilizados por los adultos para lograr la disciplina	Control, premios y castigos. El objetivo es la obediencia, lo cual puede llevar a la sumisión o a la rebeldía irreflexiva en el adolescente.	Empatía, entendimiento de la perspectiva de los individuos, resolución colaborativa de los problemas, seguimiento amable y firme.
El referente para aplicar la norma es adulto	El educador es quien aplica la sanción. Obediencia y sumisión del estudiante en relaciones en las cuales la dignidad y el respeto al adulto son primarias.	Maestro y alumno se tienen respeto mutuo.
Respuesta al comportamiento inadecuado	Censura, aislamiento, castigo. Lo importante es el cumplimiento de la norma ante que su comprensión.	El comportamiento inadecuado es nombrando, sin avergonzar ni culpar, enfocándose en soluciones, haciendo seguimiento, atendiendo la creencia detrás del comportamiento.

Fuente. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2019) y Hartley, Joan (2019)

Figura N° 01. Los elementos de una ciudadanía democrática



Fuente. Contraloría General de la República, 2012

Ya en el plano del ejercicio de la ciudadanía en una democracia, esta le permite al individuo gozar de los derechos civiles y políticos que le permiten participar de forma activa y autónoma en la sociedad, pero también de sus deberes. Precisamente por ello existe una relación estrecha entre los conceptos de ciudadanía y participación (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010, p. 32).

Por su parte, el *ciudadano* es una persona que forma parte de una sociedad en donde goza de un conjunto de derechos y deberes garantizados por el Estado, los cuales le permiten vivir su condición de "persona humana" y le dan responsabilidades con la comunidad política de la cual forma parte (Contraloría General de la República, 2012, p. 98).

Finalmente, la *democracia* es una forma de vida y un sistema de gobierno que permite la convivencia basada en la deliberación, el respeto a la diversidad y la diferencia, así como a la solución pacífica de conflictos. Asimismo, es una cultura, una forma de vivir y relacionarse con los demás en

un clima de respeto, justicia, libertad, solidaridad e inclusión (Dibós, A, et al. 2004, p.14; Banz, C., 2008; Frisancho, S., 2009, pp. 14, 15; Contraloría General de la República, 2012, p. 12).

1.7. La importancia de la cultura escolar, del clima escolar y del clima del aula para la convivencia democrática

1.7.1. Definición de cultura escolar

Son un conjunto de creencias y concepciones compartidas por los miembros de la escuela acerca de cómo comportarse en las interacciones habituales, siguiendo los patrones aceptados explícita o implícitamente por todos.

La cultura escolar está compuesta por reglas y tradiciones no escritas, normas y expectativas presentes en toda la interacción escolar: en los modos de actuar, vestirse, hablar, la colaboración o no entre colegas, los sentimientos de los maestros y empleados en general acerca del trabajo y los estudiantes (Elías, 2015).

1.7.2. Definición del clima escolar

Son las percepciones acerca de la institución y las personas, pensamientos y valores que los miembros de una institución educativa poseen y utilizan en sus relaciones escolares (Assael y Neumann, 1991).

Para Benbenishty y Astor (2005), un clima escolar positivo es aquel donde existe una gestión contra la violencia, de apoyo al profesorado y a los estudiantes, se establecen relaciones de comunicación saludable entre profesores y estudiantes y permite la participación de los estudiantes en la gestión de la escuela.

1.7.3. Definición del clima del aula

Son las percepciones de los sujetos acerca de las relaciones a nivel de aula y el contexto en el cual estas interacciones se manifiestan (Cornejo & Redondo, 2001).

El clima de aula es un microclima al interior del establecimiento escolar (Fraser, 1991; Mainhard, Brekelmans, Brok & Wubbels, 2011). Su valor es de tal impacto que se conoce certeramente que los estudiantes

"aprenden más cuando asisten a escuelas donde se sienten acogidos y se dan relaciones de cordialidad y respeto entre alumnos y profesores. Un buen clima escolar es sinónimo de una escuela con un funcionamiento armónico, donde la comunidad educativa se relaciona positivamente" (Treviño et al., 2010, p. 15)

Un clima de aula inadecuado se caracteriza por situaciones de agresiones, intimidación, maltrato y abuso de poder. De ese modo, se puede establecer una correlación positiva entre un mal clima del aula, el aprendizaje y la permanencia de los alumnos en la escuela (Rodicio, García e Iglesias – Cortizas, 2011; Castro, 2016).

2. PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN DE LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA RESPONSABLE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 80036, SAN MARTÍN DE PORRES DE LA ESPERANZA

2.1. Problemática nacional para una educación de la convivencia democrática responsable en el Perú

2.1.1. Los perfiles actuales del hombre peruano como consecuencia de los fenómenos sociohistóricos escolarizados y desescolarizados

Los perfiles de nosotros los peruanos son una consecuencia de la sumatoria histórica de una época sobre otra, de las diversas experiencias sociales, culturales, políticas y económicas transmitidas escolarizadamente o desescolarizadamente. Nuestra vida como país ha estado marcada por las constantes de dependencia, dominación y explotación de una cultura sobre la otra, de un país extranjero sobre el nuestro, de una clase social sobre la otra. El abuso, la sobreexplotación, la miseria y la discriminación han sido las variables históricas que han determinado un perfil humano con lamentables defectos. Al tanto nuestras virtudes son también valiosas para nuestra sobrevivencia como país y son más bien una creación heroica de las culturas nativas y de los grupos sociales económicamente más deprimidos. Curiosa contradicción: las virtudes no son de Occidente ni la escala axiológica auténtica entre el decir y el hacer nos viene de la filosofía europea, procede del mundo quechua o de las culturas menores, todavía pervivientes en las comunidades andinas o en las pequeñas comunidades de la Costa peruana o en la fronda de la Selva.

Parecería que la occidentalización más bien nos ha acarreado los males, exacerbados por el liberalismo económico, egoísta, alienante, deshumanizante. Los conceptos solidaridad, cooperación, honestidad, honradez, verdad y autenticidad son así propios de los grupos culturales más relegados de la vida moderna, occidentalizada de la Costa peruana.

Más allá de estos factores históricos determinantes se hallan otros psicológicos directamente manifestados en la vida individual, en las relaciones interpersonales en la sociedad, en el comportamiento cívico. Estas manifestaciones psicológicas que juegan un rol fundamental son: la autoimagen y el ideal de persona. La autoimagen, según Karl Rogers, es la respuesta a la pregunta muy humana "¿quién soy yo?"; la respuesta correspondiente se logra con la participación del rol social de cada quien (como hijo, maestro, amigo) y con los propios rasgos de personalidad de cada quien (gregario, impaciente, divertido). En relación al ideal de persona, cada quien tiene una visión de cómo ser a futuro respecto a sus valores, proezas u otras características que nos volverían admirables ante los ojos de los demás.

De esta manera, los factores culturales de nuestro ser se regulan por la autoimagen y el ideal de persona que utilizamos. Esto es, las personas deciden a voluntad cómo actuar a partir de la motivación del contexto sociocultural en la cual el individuo se relaciona. El comportamiento ético no depende únicamente de las circunstancias, sino también está determinado por la voluntad de cada quien, de sus decisiones acerca de cómo actuar, de la educación recibida por cada quien, del cuestionamiento a las circunstancias socioculturales de las personas. Si bien el hombre es él y sus circunstancias, también cada quien puede marchar en contra de las circunstancias.

Así, sintéticamente, nuestros perfiles son:

2.1.1.1. Hay ciertos valores fundamentales en los peruanos

- a. Respecto a las generaciones anteriores, a los ancianos y mayores, particularmente entre las cultura andinas y selváticas.
- b. Sentimientos de valoración de la unidad familiar. La familia es percibida como un núcleo para el desarrollo personal.
- c. Solidaridad sorprendente en los sectores andinos y más pauperizados de la Costa y Sierra peruana.
- d. Gran habilidad para la creación de instituciones sociales que le ayuden a la sobrevivencia, en los centros de producción y de trabajo.
- e. Fortaleza de espíritu para enfrentar la dominación, el colonialismo y la agresividad de otras culturas.
- f. Creatividad en la música, la danza y el arte en general.
- g. Capacidad recreativa en los sectores andinos. La cultura andina al reproducir modos de ser, artefactos u otros lo hace a su manera, le impone su marca.
- h. Cultura del trabajo, el ahorro, el desarrollo económico y la cooperación en los sectores andinos y descendientes de los asiáticos.
- i. Formación del individuo de los grupos sociales menos pudientes para la vida, para la salud, para la producción.
- j. Capacidades productivas y creativas artesanales, en el arte, en la producción tradicional, en la agricultura, en la alfarería, la textilería.
- k. Competitividad y niveles altos de aspiración en la mayoría de los pobladores costeros.

2.1.1.2. Influencia de la educación escolarizada en la conformación de los perfiles del hombre peruano promedio

- a. La educación ha contribuido a reproducir en la personalidad de cada sujeto las estructuras socioeconómicas de dominación, dependencia, paternalismo, autoritarismo, individualismo, egoísmo y sentimiento de minusvalía de los más pudientes sobre los menos pudientes. A esto ha contribuido un sistema de gestión burocrático y vertical, procesos didácticos que han utilizado el "dixi magister", los métodos memorísticos y pasivos, el enciclopedismo y estructuras curriculares sin relación con las experiencias y necesidades de la comunidad.
- b. Presencia de ciertos valores culturales negativos producto de la historia, del modelo socioeconómico liberal y de la influencia de la escuela: violencia, machismo, mistificación para encubrir la realidad desigual, alienación cultural y académica, inautenticidad, desconfianza, el sentimiento del despojo, liderazgo mesiánico, inconstancia en los propósitos, masificación cultural, deshonestidad cívica, discriminación, facilismo, intelectualismo, improvisación, individualismo extremo, competitividad egoísta, acendrado individualismo.
- c. Hay grandes limitaciones en el desarrollo de las aptitudes y las competencias sociales y para el trabajo, signadas por un proceso formativo enciclopédico e intelectualista, alejado de las necesidades inmediatas de la sociedad.
- d. Los procesos de pensamiento básicamente son de operaciones lógicas empíricas y secundariamente de operaciones lógicas conceptuales y abstractas. Hay mejores desempeños en proceso de enseñanza – aprendizaje con objetos, seres y fenómenos concretos.
- e. El conocimiento científico y teórico en general solo queda a niveles mentales, un tanto por la metodología de enseñanza y otro porque no hay medios ni recursos para practicarlos.
- f. Hay un desapego por la lectura. Los adultos no leen y no utilizan a la lectura como un medio para aprender, autoaprender o para desarrollarse personalmente. En una época en la cual la información se halla al alcance de la mano, las deficiencias en la competencia lectora impiden utilizar la misma para beneficio y para la democratización de la cultura.
- g. En los sectores menos pudientes y populares hay una amalgama entre las culturas occidentaliza de la costa, la visión andina del mundo de la Sierra y los matices de las culturas selváticas.
- h. Los procesos de aprendizaje individualizados son menospreciados por los estudiantes. Prefieren el trabajo en conjunto, en donde la cooperación o el camuflaje para el menos aplicado son un recurso para ser promovido.
- i. Cada cultura y subcultura posee sus propias particularidades, sus valores, su ética, su manera de transmitir sus enseñanzas a las nuevas generaciones, sus paradigmas de pensamiento, su manera de sentir. La mayoría de culturas posee sus propias leyes de aprendizaje y se realiza básicamente por procesos endoculturales y no como producto de la acumulación y aculturación como lo practica la escuela. Las culturas en el país se hallan en permanente contradicción.

2.1.1.3. Influencia de la educación desescolarizada en los peruanos, signada por la dependencia y la dominación

- a. El proceso del pensamiento o de los conocimientos se da dentro de las actividades laborales primarias o en la vida de relación.
- b. Hay una formación del pensamiento intuitivo que consiste en la asociación acelerada de conocimientos empírico descriptivos de los cuales se sacan conclusiones que se expresan como pensamientos verdaderos, sin que se lleven a cabo proceso de explicación.
- c. La moral del criollo, del vivo, del ventajismo, del oportunismo.
- d. Proclamamos y defendemos a nivel formal una moral prejuiciosa basadas en el "qué dirán".
- e. La actitud informal, la cultura "chicha" manifestada en la ausencia de respeto a las normas y a las instituciones.
- f. El machismo acendrado, tanto en hombres como en mujeres.
- g. Alineación al interno y al externo de la sociedad peruana, respecto a la cultura occidentalizada de la costa peruana y al externo, básicamente a la cultura norteamericana.
- h. Tendencia a la mentira.
- i. Desconfianza.
- j. Irresponsabilidad en el cumplimiento de los deberes.
- k. Actitud a la crítica acerba en los aspectos incluso de menor importancia.
- l. Sentimiento de despojo, de sentir que los recursos son siempre escasos y hay que aprovecharse de ellos en la menor oportunidad.
- m. Tendencia a buscar un líder y a inmovilizarnos ante la ausencia del mismo.
- n. Intolerancia ante las diversidades culturales e ideológicas.
- o. Actitudes "pragmáticas", desideologizadas, prefiriéndose la actividad práctica a la teórica.
- p. Tendencia a la desvalorización de la teoría orientadora para la mejora de la producción o las interrelaciones sociales adecuadas.
- q. Tendencia a la conducta violenta, agresiva particularmente entre los sectores pobres del país.
- r. Desvalorización de la naturaleza biológica e instintiva del ser humano.
- s. Tendencia a la repetición de corrientes y pensamientos ajenos a nuestro medio sin haberlos examinado ni asimilado convenientemente.

2.2. Los perfiles actuales del hombre esperancino como consecuencia de los fenómenos sociohistóricos escolarizados y desescolarizados dados en la comunidad

- a. El ciudadano esperancino ha heredado la influencia de los fenómenos históricos, sociales, culturales, económicos y políticos del Perú en general.
- b. Existencia de subculturas delincuenciales, caracterizadas por: ocultamiento de los responsables de las conductas al margen de la ley, conductas matonescas, ajuste de cuentas, la venganza como un modo de valía, la conformación de familias enteras al margen de la ley.
- c. Existencia de una subcultura de evangélicos que se exigen por guardar autenticidad con el mensaje bíblico, con sus elevados conceptos axiológicos, más allá del contexto sociocultural que invariablemente les afecta.
- d. Manifestaciones culturales de procedencia andina evidenciadas en los platos como el cuy, el trigo mote, los diversos caldos andinos, la

costumbre de la yunsa en la época del carnaval, el apego al trabajo colaborativo como la minka, el sentido de solidaridad por quienes menos tienen.

- e. Visión paternalista sembrada décadas atrás por las ideologías marxistas, la presencia de diversas ONG, la ayuda de los grupos evangélicos extranjeros. Bajo este concepto acuden a las entidades del Estado para solucionar problemas que bien pueden ser superados con el aporte ciudadano directo, y a través de exigencias desmedidas a las instituciones públicas.
- f. Evidencia de profunda desconfianza de unos con otros, de los individuos a las autoridades, de los individuos a las instituciones.
- g. Machismo fortalecido en las relaciones familiares. Los hombres se atribuyen roles de manutención del hogar y las mujeres roles de cuidado del hogar y la crianza de los hijos.

2.3. Demografía, cultura, sociedad y educación de la convivencia en La Esperanza

- a. La Esperanza está conformada mayormente por pobladores migrantes del Valle Chicama y del medio andino y, por gente humilde de los suburbios de Trujillo (Municipalidad Distrital de La Esperanza, 2011).
- b. En La Esperanza se han determinado cuatro tendencias positivas y tres tendencias negativas en el plano social. Las positivas son: crecimiento moderado de la población, mayor participación de la mujer en la educación y el mercado de trabajo y el aumento de la participación de los jóvenes en la educación y el empleo. Las negativas son: insuficiente nivel educativo de la población; sensación de inseguridad en el distrito; aumento del desempleo; la falta de identidad cultural y local; insuficientes programas sociales; ineficiente infraestructura y servicios de educación y salud (Municipalidad Distrital de La Esperanza, 2011).

c. La delincuencia, el pandillaje y la drogadicción como principales problemas a resolver. Persiste aún la sensación de inseguridad de la población ante el desarrollo de actividades que alteran la tranquilidad pública.

- d. No existe una cultura de denuncia de los actos delictivos.
- e. Cada vez existe mayor participación de la mujer en la educación y en el mercado de trabajo
- f. Educar en formas de razonar y de sentimientos y habilidades que en gran medida no existen actualmente en la población adulta es difícil porque no hay personas de referencia ni tampoco hay valores claros en la conciencia de la colectividad.
- g. Otros problemas propios de La Esperanza son: la falta de manejo y tratamiento de los residuos sólidos, la demanda de fortalecimiento de organizaciones vecinales con capacidad de decisión, la falta de organización de instituciones de jóvenes, falta de pistas señalizadas (Municipalidad Distrital de La Esperanza, 2011).

2.4. Problemática para la formación de una personalidad para una convivencia democrática responsable en la Institución Educativa San Martín de Porres, La Esperanza

- a. Como parte de la experiencia laboral en la institución educativa San Martín de Porres se han observado los siguientes fenómenos socioculturales:
 - Falta de integración de padres y madres con los hijos.
 - Poco interés en el rendimiento educativo de los hijos en el nivel secundario.
 - Numerosos hogares disfuncionales o desintegrados.
 - Padres que trabajan fuera del hogar, dejando a los hijos sin cuidado y protección.
 - Muchos hogares presentan violencia familiar.

b. Se presentan actitudes y comportamientos observados que afectan de manera determinante el rendimiento educativo y el éxito social a través de la educación en la institución educativa:

- No hay un espíritu competitivo en la mayoría de los estudiantes; la escuela no es vista como un medio para el ascenso real, sino como una herramienta básica de socialización y de oportunidades para empleos poco remunerados.
- Los estudiantes que forman parte de la institución educativa proceden de zonas pobres, con delincuencia, tráfico de drogas, desintegración familiar, violencia, promiscuidad y otros.
- Según la información recibida en las fichas de matrícula los padres realizan labores de bajo ingreso: obreros, mototaxistas, trabajadores independientes (estructuras metálicas, mecánicos, comerciantes, etc.), empleados dependientes (fabricas, Municipalidad, Salud, Educación), empleadas del hogar, amas de casa y otros.
- Aproximadamente el 70% de los estudiantes viven en asentamientos humanos: Primavera, María Elena Moyano, Los Pinos, Las Palmeras, Pueblo del sol, Primavera I, Primavera II, El Triunfo, Indoamérica, Manuel Seoane, Virgen de la Puerta, Simón Bolívar, Nuevo Horizonte, Fraternidad, Ramiro Prialé, Nuevo Indoamérica, Los Olivos, El Mirador I - II y Nuevo Jerusalén II-II. Estas viviendas se caracterizan por: un cuadro de necesidades de saneamiento físico-legal, desde el acondicionamiento físico territorial de los asentamientos hasta la asignación de los títulos de propiedad, donde generalmente se presenta la imprecisión en la delimitación perimétrica de los asentamientos; predomina la construcción de viviendas con material provisional (esteras, caña, barro, maderas, etc.); no presentan servicios de agua y desagüe

- Aproximadamente el 30% de estudiantes viven de sectores con mejores recursos: Santa Verónica, Jerusalén, Pueblo Libre, San Martín, Fraternidad, Indoamérica, Wichanzao, Urb. Manuel Arévalo II y III etapa, Urb. Parque Industrial. Se caracteriza por contar con una infraestructura básica, con redes de agua, desagüe y electrificación, pistas en un 70% terminada, veredas en un avance del 45% en promedio, con edificaciones de vivienda, industrias y comercio

- La gran mayoría de padres no tienen profesión. Esto es, no tiene un modelo para ver a la educación como un medio de desarrollo humano permanente y no creen en la posibilidad que sus hijos accedan a la educación superior.

- Violencia psicológica, física y social entre adultos y entre los propios estudiantes.

- Indisciplina en el comportamiento de los estudiantes.

- Espacios sucios.

- Drogadicción en los adolescentes.

- Embarazos adolescentes.

- Altos niveles de inasistencias y tardanzas por parte de las estudiantes.

- Bajo rendimiento escolar y deserción escolar elevada.

c. Para el caso de institución educativa, la cultura escolar se caracteriza por:

- Altamente burocrática, con relaciones verticales y normadas casi al detalle, reflejada en la frase "papelito manda".

- La figura del director es central. Aparece como una superpersona que debe solucionar los problemas más nimios y el principal responsable de casi todo lo ocurrido en la escuela, particularmente lo negativo.

- Tendencia a la autarquía y al desgobierno, imponiéndose conductas y formas de gestión al interno de las aulas a fuerza de la agresión, el chantaje emocional y el enojo.
 - Presencia de personas con ausencia de empatía, predispuestas a la crítica sin propósitos, sin empatía, solo con la intención de liderar opiniones y obtener protagonismo.
 - Los adultos consideran que las soluciones de los problemas, de fácil o compleja resolución se hace desde el Estado o la administración de la escuela. No se presenta el compromiso, la sinergia ni la suficiente capacidad para darle solución.
 - Informalidad en los modos de comunicación institucional. Las noticias e informaciones se establecen en los corredores y al oído, creándose interpretaciones imprecisas y hasta tendenciosas.
 - Las diferencias entre los estudiantes se solucionan a través de actos violentos, tanto en el plano verbal como en el plano físico.
 - En la comunidad educativa, entre los estudiantes, como en el contexto familiar, la venganza es un mérito. El daño hecho se repara con un daño similar o con uno mayor.
 - Valoración y reproducción de las conductas del "vivo", del "criollo", aun en contra de los valores axiológicos.
 - Los estudiantes desprecian el "soplo", al "sapo". Existe la ley del silencio, muy propia del hampa. Las subculturas delincuenciales han influenciado por décadas a la comunidad esperancina.
 - Tendencia a no pagar las deudas, a imponer el "cabezaso" como un mecanismo del "vivo". Incluso se asumen responsabilidades económicas sabiendo de antemano que no se cumplirán.
 - Muchos estudiantes son altamente contestatarios, lamentablemente siempre bajo el criterio del interés propio o de su grupo inmediato. Algunos se muestran incluso rebeldes y agresivos en contra de aquellas normas que consideran contrarias a sus intereses.
 - Existe un fuerte sentido de solidaridad con los que menos tienen; el compromiso con metas de aula o institucionales, evidenciada a través del trabajo comunal, la participación desprendida de los padres de familia; también hay un fuerte apego a determinados maestros que actúan con tolerancia, afecto y comprensión.
 - Los modos de aprender más eficientes son en equipo, de manera concreta.
 - De parte de los estudiantes egresados hay un fuerte sentido de la identificación con "el colegio", con la institución que les formó.
 - El uniforme es visto como un medio de identificación.
- d. Para el caso de Institución Educativa, el clima escolar se caracteriza por:
- Hay personas desprendidas, con profundo sentido de la profesión magisterial, comprometido con el destino de los estudiantes y de las personas allegadas a su entorno.
 - Existe un grupo de profesionales que se han dedicado a formarse académicamente a través del estudio de otras profesiones y su dedicación a la investigación. Asimismo, otros son reflexivos, críticos y con importantes disposiciones para la didáctica.
 - La institución cuenta con personal administrativo profesional, con compromiso, dedicación y profundo sentido del deber, capaz de aprender y modificar conductas que podrían afectar el clima institucional.

- Se evidencian hasta tres grupos reunidos por intereses y percepciones comunes. Unos a otros se tildan de "malos". Un grupo bastante crítico, para quienes "ningún Director es bueno"; otro, reunido para defenderse y socializar y un tercero que funge de espectador y "más moderado".
- Si bien en el nivel inicial y primaria se presentan contradicciones propias de la convivencia humana, pero existe cierta predisposición para el trabajo en equipo y disposición para mejorar las relaciones interpersonales.
- A través del lenguaje se evidencian ciertas percepciones y creencias y valores que afectan negativamente los procesos de socialización y de gestión, determinándolos. Entre ellas tenemos:
 - "Aquí es así". Hay una visión que es difícil y hasta imposible que las formas de relacionarse e interactuar cambien positivamente. La inercia, la desesperanza cunden los ánimos.
 - "Hay gente mala". La desconfianza de unos contra otros; el temor de sufrir sanciones, de ser dañado sin mayores razones que la maldad de alguien.
 - "Usted solito se va a dar cuenta". Las actitudes y conductas de las personas son percibidas como expresión del desgobierno, de la doble moral o de la maldad anidada en determinadas personas.
 - "Lo hago por el colegio". El colegio es considerado básicamente un espacio laboral, pues no hay un sentido de identidad, solidaridad y tolerancia con las personas. En el fondo el "colegio" son básicamente los estudiantes a quienes se les brinda el servicio educativo. Del sentido "colegio" se aparta a los maestros, pues son quienes "pueden dañar".
 - "Aquí quieren hacer lo que se les da la gana". Existe el sentido del desgobierno, el desorden impuesto por la actitud agresiva, la maledicencia y la inoperancia de quienes administran.
 - "Papelito manda". Hay una suerte de temor a la presentación de escritos de denuncia o la creencia que los escritos producirán problemas personales o legales, desencadenando sentimientos de ira, venganza, resentimiento.
 - "Se lo dije en su cara". Se confunde la sinceridad con la ausencia de simpatía. Se dicen "verdades" según la percepción de quien se comunica no para ayudar ni para edificar sino para herir o ganar protagonismo solo bajo visiones personalistas.
 - "Se juntan cuando les conviene". Se logra un sentido del destino común, de propósitos compartidos cuando las personas sienten que pueden afectar sus intereses. Esos propósitos no siempre son los más convenientes para la institución ni tampoco suelen ser positivas y duraderas.
 - "Me han dicho, dicen". El rumor es el medio para enterarse y elaborar una concepción de las personas y los procesos de gestión y administración. Esto genera desconcierto y malas interpretaciones que entorpecen.
 - "Yo lo vi, pero no me meto". Hay un temor por comprometer a su persona en una confrontación personal, evitando de este modo rehuir a una participación responsable y comprometida.
 - "Qué hace la dirección". Hay la falsa creencia que todos los problemas, incluyendo los del aula deben ser resueltos por "el líder". Hay una visión jerárquica, burocrática del proceso administrativo, lo cual es en el fondo una manera de rehuir responsabilidades.

2.5. Valores institucionales como el marco para la educación de la convivencia democrática responsable

2.5.1. Verdad

Es la conformidad de lo manifestado con lo que se siente, piensa o hace. Las conductas relacionadas con este valor son:

- a. Muestra coherencia entre las opiniones que emite y su propia conducta.
- b. Evita la mentira como un medio para una adecuada convivencia humana.
- c. Reconocer los propios errores con la plena conciencia de conseguir perdón y cambiar en la actitud.
- d. Busca apegarse a los principios éticos más allá de sus propias expectativas e intereses.

2.5.2. Solidaridad

La solidaridad es la cooperación y el apoyo voluntario que brinda una persona cuando un ser humano necesita ayuda, más allá de las propias necesidades y los prejuicios de quien brinda asistencia. Por eso se relaciona con la compasión y la generosidad. Las conductas relacionadas con este valor son:

- a. Ayuda a quien lo necesita de manera desinteresada.
- b. Muestra predisposición para el trabajo cooperativo.
- c. Valora las diferentes individualidades y las acepta para lograr un objetivo en común.
- d. Es la colaboración brindada para que se pueda terminar una tarea de manera exitosa.
- e. Actúa con reciprocidad y agradecimiento ante la ayuda recibida de otros.

2.5.3. Honestidad u honradez

Consiste en comportarse y expresarse con sinceridad, verdad y justicia, respetando siempre a los demás, más allá del beneficio propio.

La persona honesta es adjetivada como decente, decorosa, recatada, pudorosa, razonable, justa, proba, recta. Las conductas relacionadas con este valor son:

- a. Es auténtico al presentar sus producciones y evaluaciones.
- b. No se apropia de los objetos ajenos y honra sus compromisos económicos.
- c. Dice la verdad cuando se le requiere.
- d. Actúa de acuerdo a los principios éticos aceptados como buenos.
- e. Actúa con transparencia, sin intenciones veladas, de modo sincero.

2.5.4. Respeto

Es el reconocimiento y consideración del valor propio, de los demás individuos, de la sociedad y la naturaleza, dada la existencia de ciertas cualidades o circunstancias, mostrado a través de palabras o acciones. Socialmente este valor requiere la reciprocidad para lograr una armoniosa interacción entre individuos y una valoración del entorno natural. Las conductas relacionadas con este valor son:

- a. Valora la identidad de las personas, no las juzga por sus actitudes, conductas o pensamientos.
- b. Orienta sus interacciones con las personas más allá de los rumores.
- c. No reprocha nada ni espera que las personas sean distintas a su identidad.
- d. Escucha y aprecia activamente las opiniones de los demás.
- e. Tolera las diferencias individuales, sociales y culturales.
- f. Reconoce y valora aspectos relacionados con la identidad local, regional y nacional.

2.5.5. Responsabilidad

Por un lado, es el compromiso u obligación de tipo moral que surge de la posible

equivocación cometida por un individuo en un asunto específico. Por el otro lado, es el cumplimiento de las obligaciones o el cuidado al tomar decisiones o realizar algo como la higiene, el orden y la disciplina. Las conductas relacionadas con este valor son:

- a. Presenta de manera oportuna y puntual los trabajos.
- b. Participa activamente en las diversas actividades de la institución educativa.
- c. Colabora disciplinadamente en sus aprendizajes haciendo uso efectivo del tiempo.
- d. Inicia una tarea y la lleva a cabo hasta el final, a pesar del aburrimiento o las distracciones.
- e. Se esfuerza por el cumplimiento de las obligaciones morales.

2.5.6. Compromiso

Es un tipo de obligación surgida a partir del acuerdo de un ser humano con otros ante un objetivo para el bien común. Esta obligación nos vuelve conscientes, responsables, esforzados y nos convierte en sujetos evaluables ante los demás. Las conductas relacionadas con este valor son:

- a. Se expresa de manera positiva de su institución educativa.
- b. Se esfuerza más allá de lo exigible, más allá de lo contractual.
- c. Fomenta buenas relaciones con los diversos miembros de la Institución Educativa.
- d. Se puede contar con su colaboración y trabajo para lograr los objetivos institucionales.
- e. Sentir como propios los objetivos de la organización.
- f. Apoya e instrumenta por completo para lograr los objetivos comunes.
- g. Controla la puesta en marcha de acciones acordadas.

2.6. Objetivos para educar la convivencia democrática responsable

2.6.1. Objetivos generales

- a. Configurar una cultura y un clima institucionales que se oriente a convivir en armonía, tolerancia y paz a profesores, padres de familia y estudiantes, tanto al interno de la institución educativa como en el contexto sociocultural.
- b. Desarrollar competencias sociales, comunicativas y emocionales para promover una cultura escolar colaborativa, orientada por normas basadas en los valores institucionales para una convivencia democrática responsable.
- c. Contribuir desde la escuela, como institución sociopolítica, a la formación de ciudadanos libres, democráticos, éticos y responsables.
- d. Fortalecer el compromiso de la familia en la vida escolar y la responsabilidad en la toma de decisiones.
- e. Desarrollar procesos formativos integrales que permitan a los estudiantes ser exitosos, competitivos y que vean en la cultura académica una manera de desarrollo humano.

2.6.2. Objetivos específicos para formar en una convivencia democrática responsable en los estudiantes

- a. Formar las competencias sociales y emocionales de los estudiantes para una convivencia democrática responsable.
- b. Formar la autoestima de los alumnos para una convivencia democrática responsable.
- c. Desarrollar la expresión y la autorregulación de emociones para una convivencia democrática responsable.
- d. Promover la resolución asertiva de los conflictos mediante el diálogo y la

búsqueda de acuerdos para una convivencia democrática responsable.

- e. Promover la autonomía y la capacidad de interiorizar las reglas y respetarlas.
- f. Superar la tendencia de solucionar los problemas a través de conductas violentas física y psicológica.

2.6.3. Objetivos específicos para formar una convivencia democrática responsable en la cultura y el clima escolar de la institución educativa

- a. Asegurar una cultura inclusiva, en un contexto de relaciones escolares equitativa, justa, con dignidad y respeto de los derechos y deberes de los miembros de la comunidad escolar.
- b. Fomentar la promoción de una cultura de trabajo en equipo, tanto entre los profesores como entre estos y los estudiantes.
- c. Implementar y monitorear normas y estrategias para asegurar una sana convivencia, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.
- d. Generar oportunidades de participación y colaboración en espacios formales para crear un clima escolar positivo.
- e. Prevenir conflictos, mediando entre los miembros de la comunidad educativa, de manera efectiva y oportuna.
- f. Involucrar a los padres y apoderados en los procesos formativos de los estudiantes.

2.6.4. Objetivos específicos para la resolución de conflictos en la institución educativa

- a. Establecer protocolos consensuados con el claustro donde se establezcan los conflictos más significativos y su resolución.
- b. Informar a los alumnos de los protocolos establecidos y de las posibles sanciones.

- c. Objetivos relacionados con la intervención ante problemas graves de convivencia y acoso escolar.
- d. Disponer de procedimientos y protocolos de actuación específicos ante problemas graves de convivencia que vulneren los derechos de los miembros de la comunidad.
- e. Establecer protocolos de actuación para detección y solución de casos de acoso escolar.
- f. Acompañar a las víctimas de acoso para que se sienten acompañadas y respaldadas por el centro.

2.7. Principios para desarrollar el proyecto de convivencia democrática responsable

Nuestra propuesta se fundamenta en los siguientes principios:

- a. Los individuos de la escuela, en sus conductas, actitudes y valores culturales y axiológicos, son expresión de la sociedad peruana. La sociedad peruana históricamente ha sufrido graves dificultades que han llevado a deformaciones de su ser social, como consecuencia de ciertos procesos históricos adversos: la profunda desigualdad social en sus diversos grupos socioeconómicos; la violencia crónica en todas sus etapas históricas; la persistente exclusión de culturas, géneros y razas; los grandes problemas axiológicos en la moral del peruano promedio por efectos de la colonización y la dominación sucesiva e histórica, tanto al interno del país como al externo. Si continuamos con esta reproducción, continuación y fortalecimiento histórico de estas formas de convivencia, es inevitable el retorno del descontento, la violencia extrema, las deformaciones sociales como medio para superar la exclusión, la dominación de una cultura sobre la otra, la inequidad y la

- injusticia, la ausencia de libertades sociales y políticas efectivas. Desde esta institución debemos construir consensos y generar entendimiento entre los ciudadanos, precisamente a partir de la conformación de una convivencia democrática responsable.
- b. Visión sistémica de los procesos sociales y culturales. Desde esta perspectiva, la escuela forma parte de un sistema social y a su vez está conformada por subsistemas. Este principio contiene leyes de interrelación y relación desde la teoría de la complejidad que orientarán el proceso de pensamiento.
- c. La convivencia escolar se promueve con aprendizajes dentro y fuera de la escuela. Los cambios deseados no solo deben ser desde la escuela, sino también en el contexto familiar y social. Si la escuela se aísla del contexto su influencia será tardía o mínima, pues pesa más la cultura y la familia en la conformación del ser individual del estudiante.
- d. En la vida actual, antes que los contenidos disciplinares es fundamental aprender a convivir y a manejarse afectiva y espiritualmente (Delors y otros, 1996).
- e. La manera básica para aprender a convivir de manera democrática y responsable es a través de procesos formativos vivenciales, reflexivos y colaborativos en la vida cotidiana del aula, en el contexto de la escuela, la familia y la comunidad.
- f. La convivencia democrática responsable de la institución educativa busca incluir a todos los miembros de la comunidad educativa. Se trata de valorar la diversidad y de integrarse en pro de propósitos comunes.
- g. La institución educativa trabajará como un equipo, con la participación de la comunidad. Se trata de construir puentes entre las personas a partir de las aspiraciones comunes y las actividades colectivas y cooperativas (Ministerio de Educación de Chile, 2015).
- h. El clima escolar resulta crucial en el proceso de modificar conductas antisociales, ya que esta atmósfera puede promover valores prosociales.
- i. Aunque las características socioeconómicas influyen definitivamente en la violencia escolar, las escuelas de sectores sociales desfavorecidos con un buen clima escolar que aborda clara y sistemáticamente la violencia escolar y que no tolera ninguna manifestación de agresividad ni por parte de los maestros ni por parte de los alumnos disminuyen notablemente los actos de violencia (Serrano, 2006).
- j. Nuestro enfoque acerca de disciplina se orienta por los siguientes principios:
- La auténtica disciplina se alcanza a través de la autonomía moral.
 - Para vivenciar la disciplina y la organización escolar es conveniente tener una comprensión del "sentido de la norma", del porqué de la norma.
 - A partir de la comprensión de la norma se buscará la autorregulación.
 - El educador es quien guía el proceso reflexivo en torno al sentido de la norma y a asumir las consecuencias, las cuales son aplicadas por toda la comunidad.
 - La disciplina debe orientarse a formar personas capaces de ejercer responsablemente su libertad y colaborar al desarrollo progresivo de una disposición interior favorable a las normas hechas por todos.
 - Las normas deben ser elaboradas, conocidas, aceptadas y evaluadas por todos y ser coherentes con los valores e ideales propuestos en el Proyecto Educativo.
 - Las normas deben considerar las necesidades de las personas y el respeto a los derechos de los estudiantes.

- La comunicación constituye un aspecto fundamental para el buen funcionamiento de la disciplina en las instituciones educativas.
- Con disciplina se educa, por ello su aprendizaje exige necesariamente un proceso.
- Si el sentido de la disciplina escolar es construir un clima de convivencia, resulta una paradoja promover la disciplina a través de medios que destruyan la convivencia.
- Si los estudiantes que conforman un aula no han construido una genuina unidad de propósito, no considerarán necesario respetar norma alguna (Ministerio de Educación, 2013, pp. 34 – 36).
- El adulto es referente para la buena convivencia.

k. Función política de una educación para la convivencia democrática responsable del ciudadano en el Perú. El interés renovado por la educación ciudadana viene principalmente de una convicción, por parte de las elites educativas y políticas, que la democracia es el mejor sistema político disponible y debe ser profundizado vía diferentes instituciones, entre ellas la educación formal (Cueto, S., 2009, p. 05).

No es posible ejercer una ciudadanía verdadera si no se logra un compromiso ético con el otro, con el entorno social y con el medio natural. Este rasgo ético de la ciudadanía se nutre de la justicia, se enmarca y se mide desde los Derechos Humanos y se enriquece en el encuentro genuino con el otro, reconociéndolo como sujeto de derecho, como legítimo otro. Esto requiere un acto social sólido y consolidado, sin duda el mejor antídoto contra la violencia (Ministerio de Educación, 2014, pp. 12 – 14).

En este marco, la ciudadanía democrática responsable tiene necesariamente dos dimensiones: la política, referida a la

democracia como sistema y la social, referida a la democracia como cultura o modo de vida. Por ello educar ciudadanos implica formarlos, principalmente, para la convivencia y para la participación democráticas (Frisancho, S., 2009; Frisancho, S., 2009, p. 12; Guadalupe, C., 2015, pp. 25, 26; Cueto, S., 2009, p. 09).

l. La participación democrática para construir la convivencia democrática responsable se orienta bajos los siguientes principios:

- Un modelo democrático de convivencia escolar exige un ejercicio distinto de la autoridad. La autoridad se ejerce dentro del respeto al “estado de derecho”.
- La disciplina en la institución educativa está asociada al cumplimiento de normas, a la autonomía, la responsabilidad, la toma de decisiones y al respeto de los demás y de la autoridad.
- Las normas y los valores éticos que lo sostienen: libertad, respeto, justicia y solidaridad no se imponen por la fuerza (Ministerio de Educación, 2007, pp. 125, 126).
- La educación de la convivencia democrática es responsabilidad de toda la comunidad educativa.
- La educación en general y la propia formación ciudadana en particular no son solo el resultado de las acciones intencionales que se desarrollan en el sistema educativo (Guadalupe, C., 2015, p. 30).
- Se prevé que el desarrollo en ciudadanía no involucre solamente un curso sino que sea un área transversal, además que requiera la acción concertada de otros actores sociales como la familia, la comunidad y los medios de comunicación (Cueto, S., 2009, p. 07).

m. Para educar para una convivencia democrática responsable se requieren el fomento de ciertas actitudes y comportamientos. Estas actitudes esperadas son las siguientes:

- Respeto y cumplimiento de las normas de convivencia.
- Cuidado en el uso de las dependencias y materiales, así como el respeto a la reserva de acceso a determinadas zonas de la IE.
- Reconocimiento y aceptación de la existencia de conflictos interpersonales y grupales y valoración del diálogo como instrumento de resolución.
- Toma de conciencia que somos sujetos de derechos y deberes y que existen límites a respetar.
- Respeto y tolerancia ante la diversidad y la no discriminación.
- El respeto a la integridad física y moral y a los bienes de las personas que forman la IE y de aquellas otras personas e instituciones que se relacionan con la IE con ocasión de la realización de las actividades y servicios del mismo.
- El adecuado trato social, en especial, mediante el empleo de un lenguaje correcto y educado.
- El interés por desarrollar el propio trabajo y función con responsabilidad.
- El respeto por el trabajo y función de todos los miembros de la comunidad educativa.
- La cooperación en las actividades educativas o convivenciales.
- La buena fe y la lealtad en el desarrollo de la vida escolar.
- El cuidado en el aseo e imagen personal y la observancia de las normas del centro sobre esta materia.
- La actitud positiva ante los avisos y correcciones.
- El respeto a las normas de organización, convivencia y disciplina del centro.
- En general, el cumplimiento de los deberes que se señalan en la legislación vigente y en el Reglamento de Régimen Interior por parte

de todos los miembros de la Comunidad Educativa y de cada uno de sus estamentos.

2.8. Qué educar para la convivencia democrática en el ciudadano

- a. Comprensión de los procesos políticos y sociales. La educación ciudadana se desarrolla a través de diversas formas de aprendizaje (Cueto, S., 2009, p. 10).
- b. Planteamiento curricular para la ciudadanía. Incorporar curricularmente prácticas democráticas en el trabajo escolar, con la finalidad de modelar pensamientos, actitudes, valores y conductas de libertad y autonomía (Cueto, S., 2009, p. 11).
- c. Coordinar la intervención de las diversas instituciones políticas. Instituciones del Estado, la sociedad civil, la familia, la opinión pública y los medios de comunicación (Cueto, S., 2009, p. 11).
- d. Fortalecimiento de la autoestima. Orientar para el autoconocimiento; aceptarse como tal y querer ser el mejor (autoconcepto); aceptar lo que son y trabajen en lo que pueden ser mejor (autoaceptación); valorar características y cualidades personales (autovaloración); desarrollar actitudes de respeto y cuidado de sí mismo (autocuidado) y de los demás.
- e. Desarrollo de las competencias comunicacionales y emocionales. Por un lado, para la comprensión de las emociones propias o de otros en general; por otro lado, desarrollar habilidades para una adecuada expresión y regulación de pensamientos y emociones (Goleman, 1995).
- f. El respeto a las normas institucionales.
- g. Maneras para solucionar los conflictos: de manera pacífica e inclusiva, mediante el respeto propio y hacia los demás, el reconocimiento y el aprecio de la diversidad, el rechazo a la discriminación y la promoción del trabajo colaborativo.

- h. Comunicación y colaboración con las familias. Los alumnos deben aprender a comunicarse asertivamente en el contexto familiar, a través de canales adecuados y relaciones afectivas con respeto, adecuado manejo de los conflictos, adecuación a las normas familiares (Secretaría de Educación Pública, 2018).

2.9. Áreas a educar para una convivencia democrática responsable en la Institución Educativa

2.9.1. Áreas de intervención para el desarrollo de una convivencia democrática y responsable

2.9.1.1. La administración y gestión de los procesos de convivencia democrática responsable en la institución educativa

- a. Desarrollo de la ciudadanía en los estudiantes a partir del municipio escolar.
- b. Políticas de convivencia institucionales a partir de la coordinación de ATIC, el comité de tutoría.
- c. Recrear o elaborar protocolos institucionales para solucionar los problemas de convivencia.
- d. Participación de los docentes, estudiantes y padres y apoderados en la creación y seguimiento de las disposiciones y normas que regulan la vida de la institución educativa.
- e. La creación del comité de convivencia para la mediación de conflictos y la promoción del desarrollo de habilidades para el diálogo, la negociación y los acuerdos, así como acciones de reparación del daño y la reinserción comunitaria de quienes han estado implicados en episodios de violencia.
- f. Capacitación a docentes, padres o apoderados en la aplicación de normas de convivencia y protocolos de actuación con sentido formativo.

- g. Participación de los tutores en los procesos para gestionar la convivencia escolar.
- h. Elaborar el plan de acción de convivencia escolar
- i. Coordinar iniciativas de capacitación sobre promoción de la buena convivencia y manejo de situaciones de conflicto, entre los diversos estamentos de la comunidad educativa.
- j. Promoción del trabajo colaborativo entre los actores de la comunidad educativa en la elaboración, implementación y difusión de políticas de prevención, medidas pedagógicas y disciplinarias que fomenten la buena convivencia escolar.

2.9.1.2. El currículo orientado a la convivencia

- a. Relación entre el por qué se enseña, el qué se enseña y el cómo se enseña en las diversas áreas curriculares en relación a la convivencia democrática responsable.
- b. Determinar los temas transversales para mejorar la convivencia entre los miembros de la institución educativa en cada una de las áreas.
- c. Atención a la diversidad a partir del currículo.
- d. Coherencia entre las políticas educativas para gestionar la Institución Educativa, la gestión del aula y la creación de un clima escolar adecuado.
- e. Evaluar permanentemente la relación rendimiento-clima escolar-convivencia.
- f. Metodologías para la enseñanza-aprendizaje orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, la participación democrática y la responsabilidad individual y grupal: método de proyectos, trabajo en equipos, aprendizaje cooperativo, método de problemas, métodos individuales.

- g. Elaboración de pactos, normas y acuerdos en el proceso formativo en el aula y en las relaciones interpersonales en cada una de las áreas.
- h. Creación de climas de cooperación en el aula en la relación interpersonal, en la didáctica de las materias y en el acercamiento de los contenidos a la vida cotidiana.
- i. Adaptar y utilizar todas las áreas del currículo y su metodología como elementos básicos para el aprendizaje de la convivencia en cuanto a solidaridad, responsabilidad, generosidad, justicia y el cuidado de las personas y del entorno.
- j. Las asignaturas o áreas que deben estar particularmente relacionadas curricularmente por su enfoque en la formación del ciudadano y de su axiología son: Personal Social, Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, Ciencias Sociales, Tutoría y Educación Religiosa. Esto es, debe estar relacionadas por sus propósitos, su metodología y sus enfoques didácticos.
- k. Desarrollar acciones que permitan tener una percepción de la construcción de la convivencia en todos los espacios y momentos del colegio: patios, accesos, pasillos, servicios, recreos, entre otros.

2.9.1.3. Organización escolar para gestionar la convivencia democrática responsable

2.9.1.3.1. Organizar estructuras de participación de aula

- a. Las asambleas escolares. Son un mecanismo de participación escolar que promueve el involucramiento de los alumnos, desde sus primeros años de vida, en asuntos públicos de la escuela y del aula a la cual están vinculados. Por

ello, motiva o promueve la participación social a nivel escolar, basados en los valores de democracia, respeto y la búsqueda del bien común (Contraloría General de la República, 2012, p. 03).

La asamblea escolar busca los siguientes propósitos:

- a. Promover la participación, la comunicación, el encuentro y la reflexión entre los estudiantes (Freinet, 1971).
- b. Promover la implicación de los alumnos en la gestión de determinados conflictos a través de la práctica de la mediación y la ayuda entre iguales, u otras estrategias.
- c. Autonomía en la toma de decisiones, tanto a nivel individual como a nivel de aula.
- d. Democratización en las decisiones, fundadas en la meritocracia.
- e. Convivencia adecuada entre estudiantes y entre estudiantes y el personal de la Institución Educativa.
- f. Participación colectiva para regular las conductas inadecuadas para el buen desempeño del aula.
- g. Promoción de proyectos para desarrollar el trabajo colectivo, solidario y exitoso.
- h. Informar acerca del proceso formativo en las aulas.
- b. Elección de representantes para el desarrollo participativo de:
 - Líderes de la institución educativa: coordinador(a) general, secretario(a) general, dinamizador(a) general.
 - Líderes de aula: coordinador (a) de aula, secretario(a) de aula, dinamizador(a) de aula y líder ecológico de aula.
 - El plan de acción tutorial realizada por los profesores de la asignatura de Tutoría.

2.9.1.3.2. Documentos para gestionar la convivencia democrática responsable

- a. Reelaboración de la Reglamento Interno, volviéndole acorde a la búsqueda de una convivencia democrática responsable.
- b. El Manual de Organización y Funciones o MOF.
- c. Elaboración y difusión de protocolos para organizar la convivencia.
- d. Planes de mejora para superar las dificultades focalizadas de la convivencia escolar.
- e. Elaboración de informes de los casos reportados en el Cuaderno de Incidencias, los Registros Anecdóticos (de los tutores), por bimestre.
- f. El Libro de Registro de Incidencias es para anotar las situaciones de violencia contra niñas, niños y adolescentes en el entorno escolar comunicadas por los docentes, auxiliares, familiares, estudiantes u otros integrantes de la comunidad educativa. Su contenido describe de manera clara y precisa los pasos seguidos en la atención de cada uno de los casos.
- g. El SiseVe (www.siseve.pe) es una aplicación virtual a través de la cual las instancias de gestión educativa descentralizada brindan seguimiento a los casos de violencia contra niñas, niños y adolescentes en el entorno escolar mediante un trabajo colaborativo e interconectado.

2.9.1.3.3. Las normas para la convivencia democrática responsable en la escuela

- a. Las normas de convivencia son pautas que buscan regular el comportamiento de quienes integran un grupo humano. Deben estar al servicio de las personas, es decir, ser útiles en el sentido de que su cumplimiento ayude a cuidar aquello que un grupo humano considera valioso.

- b. Contribuyen a promover relaciones positivas entre los integrantes de la comunidad educativa, estableciendo los comportamientos deseados en los estudiantes para garantizar relaciones democráticas y justas, basadas en la responsabilidad y el respeto a los demás.

2.9.1.3.4. Estamentos de participación de la institución educativa en la educación de la convivencia democrática responsable

- a. Conformación del comité de convivencia. Cumple un rol fundamental en el desarrollo de la convivencia democrática y, por lo tanto, en la resolución de conflictos que se puedan presentar en la institución educativa. Esto se da cuando:
1. planifica, implementa, ejecuta y evalúa el plan de convivencia Democrática con la participación de las organizaciones estudiantiles, el mismo que debe incluir acciones formativas, preventivas y de atención integral; 2. desarrolla acciones que favorezcan la calidad de las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa, especialmente la relación docente-estudiante y estudiante-estudiante; 3. promueve el desarrollo de capacidades y actitudes de las y los docentes, así como del personal directivo, administrativo y de servicio, que permitan la implementación de acciones para la convivencia democrática en la institución educativa; 4. registra los casos de violencia y acoso entre estudiantes en el libro de Registro de Incidencias de la institución educativa, y consolida la información existente en los anecdóticos de clase de los docentes, a fin de que se tomen las medidas pertinentes y permitan la elaboración de las estadísticas correspondientes; 5. adopta medidas de protección, contención y corrección,

frente a los casos de violencia y acoso entre estudiantes, con coordinación con el director (Minedu, 2013, pp. 55).

- b. El comité de tutoría y orientación educativa. Se hace cargo del proceso de elaboración y validación de la propuesta de normas de convivencia de la institución educativa; presenta a la Dirección la propuesta de normas de convivencia para su aprobación; difunde las normas de convivencia aprobadas a la totalidad de integrantes de la comunidad educativa, a través del boletín y otras maneras que considere convenientes.
- c. Conformación de los comités de aula como órgano de democrático para apoyar el desarrollo de los procesos educativos en el aula.
- d. Conformación del municipio escolar. Involucrar al municipio escolar y regidores para la defensa de los derechos del niño y el adolescente; asimismo, promover el diálogo, la reflexión y la prevención de situaciones de maltrato, promoviendo entre ellos una actitud vigilante.

2.9.1.3.5. Participación de la familia

- a. Elaboración de un modelo de convivencia democrática responsable con la familia.
- b. Plan para integrar a la familia en las normas de convivencia.
- c. Pacto de convivencia familia – escuela.
- d. Establecer medidas eficaces en los sistemas de comunicación con las familias y en las reuniones que se efectúen, tanto en cuanto al procedimiento, el contenido, y al acuerdo conjunto de las pautas a cumplir.
- e. Organización de entrevistas individualizadas con las familias de alumnos/as con mayor riesgo.

f. Planificar acciones formativas concretas desde el colegio hacia grupos específicos de familias.

- g. Incrementar la participación de los alumnos (as) y de las familias en la aplicación y revisión de las normas de convivencia.

2.9.1.4. El profesorado y los auxiliares de educación en la convivencia democrática responsable

- a. El maestro inevitablemente es el modelo de la buena convivencia en la escuela.
- b. Creación de un clima escolar adecuado para desarrollar un clima de aula adecuado para ayudar a la eficiencia en el proceso formativo, gracias a un estilo de enseñanza caracterizado por la cooperación, la comunicación efectiva, la tolerancia, la resolución pacífica de los conflictos, la afectividad y la sensibilidad ante el encuentro con los demás, la actitud crítica respecto a la defensa de valores relacionados con los derechos de las personas.
- c. Elaboración de normas mínimas para una convivencia democrática responsable entre profesores y entre profesores y la administración escolar.
- d. Empleo de una metodología que permita a los alumnos sentirse implicado en el proceso de aprendizaje.
- e. Definir las consecuencias del incumplimiento de las normas de convivencia mediante la búsqueda de la reparación, reconciliación y la resolución del conflicto.
- f. Participación en actividades fuera del aula:
 - En las formaciones. Se acompaña a los alumnos en el respeto a las normas de convivencia. Este espacio sirve para

comunicar todo tipo de información de interés de toda la comunidad educativa, para cantar los Himno Nacional e Himno a La Esperanza y para premiar a todos los alumnos y/o profesores por su participación en concursos o proyectos educativos, así como recordar las fechas cívicas que pudieran darse durante la semana.

- En las actuaciones. Las actuaciones son organizadas en función del calendario artístico y cultural institucional, así como de los proyectos de clase.
- En los recreos. Se aplica la presencia preventiva a cargo de los profesores de primaria, secundaria, auxiliares para facilitar el autocontrol. Busca brindar seguridad a los alumnos, ofreciendo la posibilidad de recurrir a la autoridad en caso de ser necesario.

2.9.1.5. El psicólogo en la convivencia democrática responsable

- a. Sensibiliza y capacita a la comunidad educativa sobre la atención tutorial Integral, sus modalidades y estrategias en todos los espacios, instancias o actividades que se programen en la IE.
- b. Lidera la ejecución del diagnóstico socioemocional de estudiantes y focaliza los casos de estudiantes en riesgo.
- c. Implementa y monitorea un sistema de detección de riesgo social y prevención de la deserción escolar en coordinación con miembros del equipo de tutoría.
- d. Organiza un programa de desarrollo de capacidades dirigido a personal educativo sobre estrategias de prevención, detección y atención de estudiantes con dificultades socioemocionales (clima del aula, habilidades blandas, entre otros).

- e. Coordina, deriva y hace seguimiento a casos de estudiantes que requieran una atención especializada.
- f. Implementa espacios de interaprendizaje para docentes sobre su rol e interacción con estudiantes dentro del aula para mejorar los logros de aprendizaje.
- g. Brindar soporte socioemocional a los directivos, coordinadores y profesores en su ejercicio profesional para lograr una atención oportuna y pertinente a situaciones y casos que afecten la convivencia democrática e intercultural en la IE y entre los estudiantes en los espacios de recreación y ambientes de aprendizajes.

2.9.1.6. Pactos con instituciones sociales aliadas

- a. Pacto con la Defensoría Municipal del Niño y del Adolescente (DEMUNA).

Son servicios encargados de proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes en la jurisdicción de las municipalidades.

En el ámbito de la prevención de la violencia escolar: 1. orienta a la comunidad educativa sobre los derechos de las niñas, niños y adolescentes, promoviendo el desarrollo de capacidades de autoprotección; 2. promueve la participación de las instituciones educativas en los espacios de articulación local; 3. estimula espacios de participación de las niñas, niños y adolescentes en el entorno escolar, en coordinación con la institución educativa; 4. informa a la comunidad educativa sobre las rutas vigentes de actuación frente a situaciones de violencia contra niñas, niños y adolescentes.

- b. Pacto con la Fiscalía Especializada de Familia. Son servicios de atención de denuncias sobre cualquier tipo de violencia contra la mujer y los integrantes del grupo familiar. De ser el caso, solicita medidas de protección y medidas cautelares y reconocimientos médicos legales a favor de la víctima, de manera gratuita y con garantía de derechos.

- c. Pacto con el Centro Emergencia Mujer (CEM).

Son servicios públicos especializados y gratuitos de atención integral y multidisciplinaria para víctimas de violencia familiar y sexual. En ellos se brinda orientación legal, defensa judicial y consejería psicológica. Depende del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

En el ámbito de la prevención de la violencia escolar: 1. brinda apoyo técnico a las UGEL e instituciones educativas para la prevención y atención de casos de violencia contra niñas, niños y adolescentes; 2. brinda patrocinio legal, apoyo psicológico y soporte social a las niñas, niños y adolescentes víctimas de violencia, a fin de garantizar el acceso a la justicia y la recuperación socioemocional; 3. coordina con la UGEL y las instituciones educativas la implementación de acciones que promuevan la participación estudiantil en la promoción de la convivencia escolar, la autoprotección y el derecho a una vida libre de violencia.

- d. Pacto con la Policía Nacional del Perú (Bapes). Son establecimientos atendidos por la Policía Nacional del Perú. Entre otras funciones, tienen a su cargo garantizar el orden interno en la comunidad. Dependen del Ministerio del Interior.

En el ámbito de la prevención de la violencia escolar: 1. informan a la comunidad educativa sobre las consecuencias de la violencia escolar. Intervienen, de acuerdo a su competencia, en hechos de violencia en el ámbito escolar, cuando estos constituyen un delito o falta.

- e. Pacto con centros de salud. Son los establecimientos encargados de la atención médica a la población. Cuando los hechos de violencia escolar han causado lesiones físicas o psicológicas, brindan asistencia médica y psicológica. Dependen del Ministerio de Salud.

En el ámbito de la prevención de la violencia escolar: 1. informa a la comunidad educativa sobre el impacto de la violencia en la salud emocional y física de las personas a través de charlas sobre diferentes temas como salud sexual y prevención de abuso, relaciones saludables, habilidades socioemocionales, entre otros; 2. a través de las oficinas defensoriales reciben quejas de los ciudadanos sobre el incumplimiento de sus funciones de alguna entidad estatal; 3. es un organismo autónomo.

En el ámbito de la prevención de la violencia escolar informa sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes y los deberes de la Unidad de Gestión Educativa Local y de la institución educativa cuando se dan hechos de violencia escolar (Minedu, 2018, pp. 34 – 36).

2.9.2. La elección de los líderes escolares de aula

2.9.2.1. Elección meritocrática y democrática

La elección de un equipo de estudiantes por aula es una medida meritocrática

y democrática para desarrollar las competencias sociales y las competencias para el liderazgo.

Los líderes escolares serán un grupo elegido por los miembros de cada aula con la finalidad de contribuir al desarrollo de la ciudadanía democrática. Su elección responde a una selección de los mejores estudiantes, respecto a sus valores, actitudes y rendimiento escolar. A partir de estos méritos básicos se recurre a la elección democrática: primero meritocracia y después democracia.

Con esta finalidad se elegirán cuatro representantes por aula: el coordinador de aula, el líder ecológico, el secretario de aula y el dinamizador.

El período de este equipo de trabajo es de un año escolar. Pero, según decisión de los integrantes de la sección, pueden continuar el siguiente año o proponer la renovación de algunos de los integrantes. Para el caso del coordinador general, este será ratificado o no en la asamblea general del comité de representantes de los líderes de aula.

A fin de año, se reconocerá el apoyo brindado con un documento por parte de la Dirección de la IE.

2.9.2.2. Los principios para la formación de líderes educativos

- a. La escuela es una de las instituciones fundamentales para la promoción de la ciudadanía. Por ello, una de sus principales responsabilidades es la formación en valores éticos y morales, así como las competencias sociales y comunicativas para la participación ciudadana.
- b. La convivencia considera las interacciones entre estudiantes y docentes, pues de una sana relación se

da una condición vital para el aprendizaje. El aprendizaje en sí, el rendimiento, el clima pedagógico, la capacidad innovadora de las escuelas, el sentido de pertenencia por parte de los estudiantes, la salud mental de los actores de la comunidad, el manejo del bullying y otras expresiones de violencia, y la disminución de conductas de riesgo, entre otras se logran superar con total o relativo éxito de una adecuada convivencia entre profesores y estudiantes. Las escuelas que promueven un buen trato y valoran las diferencias individuales obtienen mejores resultados académicos (Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, 2019, p. 14).

- c. El involucramiento de los padres y apoderados en el proceso de la formación ayuda al desarrollo de la convivencia.
- d. Los valores a formarse deben ser los mismos que la comunidad educativa considerados en el Proyecto Educativo Institucional.

2.9.2.3. Objetivos para la elección

2.9.2.3.1. Objetivo general

Elegir a los líderes escolares para desarrollar competencias para el liderazgo democrático y de una ciudadanía responsable, de entre los estudiantes con mayores méritos personales y académicos.

2.9.2.3.2. Objetivos específicos

- a. Seleccionar a los candidatos con mayores desarrollos personales y académicos.
- b. Elegir de manera democrática a los candidatos previamente seleccionados.
- c. Educar a los líderes escolares elegidos para fomentar una convivencia democrática responsable en el desempeño de sus funciones.

- d. Imponer los símbolos que le hagan reconocerse y ser reconocidos como líderes escolares en un acto público.
- e. Velar por el cumplimiento de las funciones de inherentes al cargo de líderes escolares.

2.9.2.4. Los líderes escolares y sus perfiles

La elección de los representantes de líderes escolares de aula se hará de manera democrática teniendo en cuenta los siguientes perfiles mínimos para ser candidato:

2.9.2.4.1. Coordinador general y coordinador de aula

- a. Estar ubicado por su rendimiento académico en el tercio del rendimiento estudiantil.
- b. Disposición para el servicio a los demás.
- c. Ser empático, colaborador, solidario, asertivo y de buen trato
- d. Tener un liderazgo positivo.
- e. Comunicarse de manera eficaz.
- f. Conocimiento de la realidad escolar, a partir de su experiencia como estudiante.
- g. Capacidad para trabajar en equipo.
- h. No haber sido sancionado por mal comportamiento durante por lo menos el año anterior.

2.9.2.4.2. Secretario general y secretario de aula

- a. Disposición para el servicio a los demás.
- b. Redacta con claridad, corrección y coherencia los documentos necesarios para la administración del aula.
- c. Capacidad de síntesis en la redacción.
- d. Ser organizado.
- e. Ser colaborador.

- f. Tener una buena disposición para el trabajo en equipo.

2.9.2.4.3. Dinamizador general y dinamizador aula

- a. Disposición para el servicio a los demás.
- b. Optimista, motivador, colaborador y proactivo
- c. Actitud para el trabajo en equipo.

2.9.2.4.4. Líder ecológico

- a. Disposición para el servicio a los demás.
- b. Amante de la naturaleza.
- c. Persona con actitud por promover la vida y el desarrollo de los seres vivos.

2.9.2.5. Funciones de los líderes escolares

2.9.2.5.1. Coordinador general

- a. Dirige la asamblea de los líderes escolares.
- b. Elabora la orden del día con apoyo de los demás líderes.
- c. Planifica, coordina, ejecuta y evalúa los planes trazados.
- d. Toma decisiones para ayudar a mejorar la convivencia estudiantil en la institución educativa.

2.9.2.5.2. Secretario General

- a. Registra los acuerdos y compromisos asumidos en la asamblea de líderes escolares.
- b. Lee el acta después de cada asamblea de líderes para luego hacer firmar la misma.

2.9.2.5.3. Dinamizador general

Recoge ideas, propuestas, proyectos para mejorar la convivencia en el aula y los pone a consideración de la asamblea de líderes.

2.9.2.5.4. Coordinador de aula

- a. Lidera la sección.
- b. Dirige la asamblea de aula.
- c. Hace recordar las tareas o compromisos pendientes.
- d. Es el vocero de la sección ante la asamblea de líderes.
- e. Dirige las actividades acordadas por los miembros de la sección.
- f. Participa en reuniones promovidas desde la coordinación de tutoría y/o la asamblea de líderes.
- g. Convoca a reunión de sus pares de clase.

2.9.2.5.5. Secretario de aula

- a. Apoya en las actividades propias de la gestión realizada por el coordinador de aula.
- b. Se encarga de dejar escrito los acuerdos y compromisos que como sección se realicen.
- c. Asiste al coordinador de aula en el recordatorio de los pendientes de la sección.

2.9.2.5.6. Dinamizador de aula

- a. Dialoga con todos los estudiantes para recoger sus expectativas.
- b. Recoge propuestas y proyectos para mejorar la convivencia y los pone a consideración de todos en las asambleas de aula.
- c. Ayuda en el desempeño de las acciones de gestión propuestas desde la tutoría o de parte del coordinador general.

2.9.2.5.7. Funciones de la asamblea general

- a. Establece acuerdos acerca de las acciones que favorezcan la convivencia escolar.

- b. Analizar, normar y evaluar el comportamiento de los miembros de la comunidad educativa en los siguientes aspectos:

- Indisciplina (insultos, malas contestaciones, falta de respeto, horarios, materiales y espacios comunes).
- Violencia psicológica (conductas intimidatorias; si son permanentes, bullying).
- Vandalismo - daños materiales.
- Violencia física (agresiones, extorsión, armas, incluida la violencia física contra uno mismo).
- Acoso sexual.
- Absentismo y deserción escolar.
- Fraude-corrupción (copiar, plagio, tráfico influencias, etc.).
- Conciencia individual o colectiva de inseguridad en el centro; clima de inseguridad.
- Maltrato de profesorado a alumnado (físico o psicológico).
- Injusticia intrínseca del sistema y de la institución (margina, estigmatiza, condena al fracaso a muchos alumnos).
- Conflictos entre adultos (en los que los alumnos suelen jugar el papel de rehén de unos u otros).
- Conflictos entre familias y profesorado.
- Conflictos entre profesores entre sí.
- Conflictos entre familias entre sí.
- Conflictos entre profesorado y / o familias y personal no docente del centro.
- c. Elaborar planes de mejora en ámbitos en los cuales se presentan problemas para una adecuada convivencia escolar.

2.9.3. Principios para desarrollar en los estudiantes modos adecuados de convivencia democrática responsable

Cada individuo, miembro de la aula, posee su propia historia, siempre en el marco de un contexto sociocultural y familiar determinado. A partir de ella cada uno ha construido un conjunto de valores, actitudes, modos de comportamiento y estrategias para relacionarse con los demás. Esto es, el cómo se establecen los procesos de convivencia en la escuela está influenciado por los factores mencionados.

A partir de este axioma hemos establecido los siguientes principios:

- a. Cada individuo es un ser multidimensional. Cuando un sujeto actúa lo hace en relación a la interacción de cada una de sus dimensiones, como un ser integral. Estas dimensiones se hallan presentes de manera evidente o inferida. Las dimensiones de cada individuo son las siguientes: 1. biológica; 2. sociocultural; 3. afectiva; 4. espiritual y 5. cognitiva – racional. Un desarrollo pleno de cualquier ser humano se dará siempre en todas sus dimensiones, de otro modo se genera insatisfacción, vacíos e infelicidad.
- b. La familia es la primera responsable del desarrollo integral del estudiante. En ella se aprenden y determinan los modos de pensar, ser y sentir. Por ello, si se quiere influir positivamente en el desarrollo de una convivencia adecuada de los estudiantes la escuela tiene que relacionarse de manera colaborativa con la familia.
- c. Los valores en las personas, sean estos positivos o negativos, determinan las conductas individuales. Cada individuo se agrupa y se relaciona con otros a partir de la conducencia de valores, creencias y percepciones.
- d. Los individuos en la convivencia escolar bien pueden ser caracterizados a partir de ciertos estilos de socialización. Un estilo es un modo

de relacionarse con otros individuos y es un referente para caracterizar a una persona y ayudarla en su desarrollo en el aula.

Los estilos de socialización elaborado por Wilson Learning son básicamente cuatro. Estos estilos no se presentan en estado puro en las personas, sino más bien se matizan. Asimismo, los seres humanos evolucionamos y podemos transitar de un estilo social predominante a otro a lo largo de la vida.

A continuación, detallaremos los cuatro estilos principales manifiestos en los individuos en las aulas:

- a. Analítico. Poseen un sentido del deber y la ética; poseen la capacidad para observar la realidad y recoger información de esta; se especializan en detalles técnicos; ofrecen datos bien organizados y consistentes; son inquisitivos, analizan, racionalizan, objetivos, reservados y estables.
- b. Emprendedor. Se caracterizan por tomar la iniciativa y el control; comunican sus expectativas; generan resultados eficientes; toman decisiones y resuelven; son determinados y afirmativos; pueden ser intolerantes con otras opiniones y muy exigentes consigo mismos y con otros.
- c. Afable. Ofrecen apoyo y soporte a otros; son cooperativos y les gusta trabajar en equipo; promueven causas comunes o relacionadas con el bienestar; relajados y tranquilos, abiertos a hablar y escuchar; valoran las relaciones y su significado; pueden ser testarudos y fijarse expectativas poco realistas o realizables.
- d. Expresivo. Establecen relaciones sociales; crean animación, entusiasmo y compromiso; refuerzan, comparten visiones con intensidad y dedicación; no temen participar en público; tienden a ser impulsivos; buscan experiencias nuevas y diferentes; aprovechan cada tiempo y suelen tener problemas con los compromisos contraídos.

A partir de la identificación de estos estilos de socialización, particularmente muy urbanos, se logran armonizar la convivencia de estos individuos y su integración al interno del aula, acompañarlos y ayudándoles a formarse (Ministerio de Educación. Gobierno de Chile, 2015, pp. 89).

- e. Las habilidades socioafectivas se utilizan en la comprensión de sí mismo, las relaciones con otras personas y el conocimiento y regulación de las emociones propias y de otros (Romagnoli, Valdés y Mena, 2007). Estas habilidades son "entrenables", sino el fruto de quienes en su desarrollo han experimentado seguridad, afecto y confianza, factores básicos para relacionarse positivamente consigo mismo y con los demás. Una relación afectiva segura y estable en el aula es un componente fundamental para el aprendizaje escolar. En ese sentido, la presencia o ausencia de estas experiencias socioafectivas en el estudiante son determinantes para la formación en la escuela (Neufeld, 2012). Es también determinante el modelamiento positivo que genera un comportamiento socioafectivo sano en la conducta de un docente y la creación de clima de aula con seguridad, respeto y confianza como un contexto relacional en el proceso formativo.
 - f. No se puede esperar del estudiante el comportamiento de un adulto en miniatura, cada edad y etapa tienen sus propias características. Al maestro le corresponde respetar las mismas. Ante un comportamiento no deseado por el adulto la tendencia a castigarlo; pero más bien se debe ayudar al menor a lograr el comportamiento deseado para su edad.
 - g. Antes de corregir el quebrantamiento de una norma es conveniente establecer vínculos afectivos a través del saludo, intercambiar frases, invitar a comunicarse. Nunca recriminar sin escuchar.
 - h. Es mejor dar orientación acerca de cómo actuar. Evitar decir que "no hacer" o "dejar de hacer". Es mejor dar salidas.
 - i. La organización del ambiente escolar es una estrategia relevante para la educación. Por ello, es importante instalar estructuras físicas y rutinas para minimizar dar órdenes o crear situaciones que puedan aumentar su resistencia o defensividad.
 - j. Cuando se presentan faltas a las normas de convivencia es importante que los estudiantes experimenten las consecuencias de sus actos.
 - k. En estudiantes con una actitud y conducta de oposición y defensa frente a los requerimientos del adulto es recomendable: 1. interpretar sus conductas, pues a través de ellas se visibilizan sus sentimientos y emociones; 2. establecer una relación continua, segura y estable; 3. generar confianza para una relación jerárquica de dependencia y cuidado por un adulto responsable; 4. tener canales de comunicación claros.
 - l. El conflicto es un hecho social que "se origina en situaciones que involucran a dos o más personas que entran en oposición o desacuerdo debido a intereses verdadera o aparentemente incompatibles, donde las emociones y sentimientos tienen especial preponderancia" (Minedu, 2011, p. 32). No hay institución social sin conflictos, como es el caso de la escuela.
- Dada su naturaleza emocional, los conflictos deben ser solucionados de acuerdo a los siguientes procedimientos: 1. Regulación emocional a través de mecanismos de relajación; 2. Usar el diálogo formativo para reconocer perspectivas, los daños causados, imaginar alternativas posibles de conducta o reparación; 3. Implementar acciones reparadoras que ayuden a que los estudiantes tomen conciencia de sus

actos, sus consecuencias y reconozcan la posibilidad de reparar y seguir adelante.

- m. Las normas son necesarias para el adecuado funcionamiento institucional. Guían las conductas y permiten aprender formas adecuadas de convivencia. Estas se basan en principios axiológicos y requieren ser explicadas en este contexto.
- n. Las normas deben surgir del consenso de la comunidad educativa.
- o. Las normas para una institución educativa deben ser las necesarias, claras y precisas. Para ello deben ser redactas describiendo las conductas deseables concretas. Asimismo, deben orientarse a lograr algún objetivo institucional.
- p. En el proceso de aprender y enseñar la norma los estudiantes juegan un rol fundamental: participar en su elaboración, aceptarlas por comprensión, controlar su aplicación y disciplinar a quien la transgrede.
- q. Las normas de convivencia deben reflejar las necesidades del aula, ser socializadas y respetadas por los miembros del aula.

CONCLUSIONES

El Perú ha conformado su ser social y cultural a partir de relaciones históricas de dominación, colonización, dependencia y profundas desigualdades socioeconómicas. Los efectos han sido devastadores para la moral, las actitudes y conductas manifiestas, caracterizados por la moral del criollo, del vivo, del ventajismo, del oportunismo; una moral prejuiciosa basadas en el "qué dirán"; la actitud informal, la cultura "chicha"; machismo acendrado, tanto en hombres como en mujeres; alineación al interno y al externo de la sociedad peruana, respecto a la cultura occidentalizada de la costa peruana y al externo, básicamente a la cultura norteamericana; tendencia a la mentira;

desconfianza; irresponsabilidad en el cumplimiento de los deberes; tendencia a la crítica acerba en los aspectos incluso de menor importancia; sentimiento de despojo, de sentir que los recursos son siempre escasos y hay que aprovecharse de ellos en la menor oportunidad; tendencia a buscar un líder y a inmovilizarnos ante la ausencia del mismo; intolerancia ante las diversidades culturales e ideológicas; actitudes "pragmáticas", desideologizadas, prefiriéndose la actividad práctica a la teórica; tendencia a la desvalorización de la teoría orientadora para la mejora de la producción o las interrelaciones sociales adecuadas; tendencia a la conducta violenta, agresiva particularmente entre los sectores pobres del país; desvalorización de la naturaleza biológica e instintiva del ser humano; tendencia a la repetición de corrientes y pensamientos ajenos a nuestro medio sin haberlos examinado ni asimilado convenientemente; racismo arraigado.

La educación en los últimos años se ha visto afectada por el liberalismo económico que ha calado en las instituciones estatales, el pensamiento de las personas y en los lares académicos, generando nuevas necesidades y dificultades al proceso formativo. Bajo la prédica del consumismo, el individualismo extremo, la instrumentalización de la educación, el surgimiento de propuestas pedagógicas y didácticas centradas en el individuo, la emisión de leyes que favorecen el personalismo, la gestión escolar a los modos de la empresa privada que solo busca el rédito económico, el deterioro de la moral en la sociedad y la familia, la educación orientada a brindar mano de obra calificada a la empresa privada, un magisterio centrado en evaluaciones y con la idea de la productividad según estándares, la profunda inestabilidad en los empleos y las crecientes exigencias al trabajador.

Por el lado de la política educativa del Minedu, esta institución ha marchado en sus disposiciones a tono con los modelos políticos e ideológicos que sustentan al gobierno de turno, desde los gobiernos oligárquicos, dictatoriales y los que fungen como

democráticos. En esta lógica, la educación del ciudadano ha respondido al significado de la palabra en el momento histórico determinado. Actualmente, el Minedu, en correspondencia al liberalismo, pugna por la educación del hombre autónomo, responsable, gestor de las instituciones democráticas, con pleno desarrollo de sus competencias comunicativas, emocionales y sociales que le ayuden a una convivencia adecuada para la satisfacción personal y de la sociedad. Esta visión del Minedu es básicamente atractiva, pero las condiciones normativas, culturales, institucionales, curriculares y didácticas no son coherentes con sus propósitos. Existe una consustancial contradicción entre los fines de las asignaturas relacionadas con la moral, la convivencia ciudadana y el desarrollo personal con los perfiles y fines educativos plantados.

A partir de estas cuestiones, se planteó un proyecto para la convivencia democrática responsable, cuyos factores fundamentales fueron: una visión sistémica de la gestión en donde todas las personas de la escuela deben ser educadas con la participación de los sistemas sociales y de la propia comprensión del problema y la importancia de reconocer las áreas fundamentales del proceso formativo en la institución educativa: la administración y gestión de los procesos de convivencia democrática responsable en la Institución Educativa; el currículo y los procesos pedagógicos y didácticos; organizar estructuras de participación de aula; documentos para gestionar la convivencia democrática responsable; las normas para la convivencia democrática responsable en la escuela; estamentos de participación de la Institución Educativa en la educación de la convivencia democrática responsable; la participación de la familia; el profesorado y el auxiliar en la convivencia democrática responsable; la participación del psicólogo en la convivencia democrática responsable; pactos con instituciones sociales aliadas; la elección y desarrollo de los líderes escolares de aula, la participación de la asamblea general. Todos estos factores, vistos

desde la comprensión de la Institución como parte de un sistema al interno y como un sistema relacionado con los otros sistemas sociales al externo. Como parte del proceso formativo integral de los estudiantes, en particular nos fijamos en la presencia de estudiantes que actúen como líderes institucionales, dejando de lado el concepto "brigadieres" de corte militarista y autoritario. En esa lógica el estudiante participa en la disciplina institucional desde la elaboración de la norma hasta su adecuado cumplimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andradi, Esther y Portugal, Ana (1979). *Ser mujer en el Perú*. Lima: Tokapu.
- Assael, J. & Neumann, E. (1991). *Clima emocional del aula*. Santiago: PIIE
- Banz, C. (2008). *Convivencia Escolar. Documento Valoras*. Universidad Católica: Santiago de Chile.
- Barreda Laos, Felipe (1964). *Vida intelectual del virreinato del Perú*. 3ª edición. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford Press.
- Caponi Orietta y Mendoza Humberto (1997). El neoliberalismo y la educación. Volumen 35, N° 3. http://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/neoliberalismo_educacion.asp.
- Castillo Ríos, Carlos (1988). *Los niños del Perú: clases sociales, ideología y política*. Lima: Lima S.A.
- Castro, J. F., Yamada, G. y Asmat, R. (2012). Diferencias étnicas y de sexo en el acceso y deserción en el sistema educativo peruano. En F. Galarza (ed.), *Discriminación en el Perú: exploraciones en el Estado, la empresa y el mercado laboral* (pp. 19-60). Lima: Universidad del Pacífico.
- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (2019). *Convivencia escolar para líderes educativos*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

- Céspedes Bedregal, Teófilo (1976). *Doctrina y sistema de una nueva educación*. Lima: Editorial Nueva Constitución.
- Chiroque, Sigfredo (1989). El sistema educativo peruano. EN: Varios. *Educación en debate*. Lima: Derrama Magisterial.
- Cochachi Quispe, Jesús (1989). Tecnología educativa; propuesta peruana. EN: Varios. *Educación en debate*. Lima: Derrama Magisterial.
- Colom Cañellas, Antonio (1997). Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas. N° 01. <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/75769/96273>
- Contraloría General de la República (2012). *Promoviendo la Participación Ciudadana desde la Convivencia Escolar. Manual para uso del Docente*. Lima: Departamento de Comunicaciones Contralor General de la República.
- Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15(1), 11-52.
- Cotler, Julio (1992). Descomposición política y autoritarismo en el Perú. En *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*. Núm. 15. Mayo – agosto. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cueto, Santiago (2009). *La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas*. Lima: Preal / Grade.
- Delors J. (coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Compendio. París: Ediciones Unesco.
- Dewey, Jhon (1944). *El niño y el programa escolar*. Argentina: Losada.
- Dewey, Jhon (1964). *Experiencia y educación*. Argentina: Losada.
- Díaz – Aguado, María José (2002?). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. España: Ministerio de Educación. Instituto de Tecnologías Educativas.
- Dibós, Alessandra; Frisancho, Susana y Rojo, Yolanda (2004). *Propuesta de evaluación de formación ciudadana*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). Lima: Ministerio de Educación.
- Elías, M.E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2): 285-30. Heredia, San Pablo, Costa Rica: CIDE, Universidad Nacional.
- Flores, Fernando; Gray, John (2000). El espíritu emprendedor y la vida wired protegida. Seminario: *Políticas de Educación Superior ¿Tiempo de innovar?* Santiago de Chile: CEPAL.
- Fraser, B. J. (1991). Two decades of classroom environment research. *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*, 3-27.
- Freinet, C. (1971). *Las invariantes pedagógicas*. Barcelona: Estela.
- Frisancho, Susana (2009). Formación en ciudadanía y desarrollo de la democracia Una nota conceptual. En Reátegui, Félix (coordinador) *Formación en ciudadanía en la escuela peruana: avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula*. Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú
- Galarza, F., L. Kogan y G. Yamada (2012). Detectando discriminación sexual y racial en el mercado laboral de Lima. En F. Galarza (ed.), *Discriminación en el Perú: exploraciones en el Estado, la empresa y el mercado laboral (pp. 103-135)*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Gamarra Romero, Juan Manuel (1987). *La reforma universitaria; el movimiento estudiantil de los años veinte en el Perú*. Lima: Ocurra. pp. 230,231.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guadalupe, César (2015). *La construcción de ciudadanía en el medio escolar: resultados de una investigación exploratoria*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Huertas, Elmer (24/06/2019). *Perú, país con mayor deshonestidad cívica del mundo*. Lima: Diario El Comercio.
- Indriago Castillo, Irene, (2015?). *Mediación en la prevención del acoso escolar*. Lima: Organización Mundial para el Desarrollo, la Educación y la Cultura.
- Investiga. Estudio de Mercado y de Opinión (2011). Estudio de opinión Inseguridad ciudadana y victimización: distritos de Trujillo, La Esperanza y El Porvenir. Trujillo: UPAO.

- Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la escuela pública*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Lipovetsky, Gilles (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. 13ª edición. Barcelona: Anagrama.
- Loayza Javier, Jerjes (2011). La perversión política en el Perú: un análisis intersubjetivo de la corrupción. *Revista Temas Sociológicos*. N° 15. pp. 165 – 188.
- López Guerra, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-flores.htm>
- López Juárez, Samuel (1987). *La educación primaria en el Perú; desigualdades del servicio educativo*. Lima: Los Andes.
- Luengo Horcajo, Florencio y Moreno Olmedilla, Juan Manuel (2008). Modelo de convivencia democrática y comunitaria. En *Padres y Maestros*. México.
- Lynch, Nicolás (2001). La sociología y el estudio de la política en el Perú. *Investigaciones Sociales*. Año V, N° 08. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. pp. 113 – 128.
- Mac – Lean y Estenos, Roberto (1944). *Sociología educacional en del Perú*. Lima: Gil S.A.
- Matos Deza, Lorenzo (1976). *La inmadurez mental y social de los alumnos de estratos económicos bajos como factor perturbador del aprendizaje*. Trujillo: Universidad Nacional de Trujillo. Tesis para optar el grado de doctor en educación.
- Mendo Romero, José (1989). Enfoque metodológico actual sobre la enseñanza. EN: *I seminario de investigación educacional en el norte del Perú. Resumen de ponencias*. Trujillo Universidad Nacional de Trujillo (a mimeo).
- Minedu (2013). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*. Lima: Minedu.
- Minedu (2018). *Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes*. Lima: Minedu.
- Ministerio de Educación (2007). *Manual de tutoría y orientación educativa*. 2da edición. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2012). *Rutas del aprendizaje. Convivir, participar y deliberar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2013). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*. 2da edición. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2015). Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo. Santiago de Chile: División de Educación General.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2011). *Política nacional de convivencia escolar*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2015). *Política nacional de convivencia escolar 2015 – 2018*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Molina, Guillermo; Montoya, Rodrigo y Roncagliolo, Rafael (1972). Detrás del mito de la educación peruana. Desco (mimeo).
- Moreno, M., Ñopo, H., Saavedra, J. y Torero, M. (2012). Detecting gender and racial discrimination in hiring through monitoring intermediation services: the case of selected occupations in Metropolitan Lima, Peru. *World Development* 40(2), 315– 328. doi:10.1016/j.worlddev.2011.05.003
- Moya Obeso, Alberto (1995). *La escuela creativa; concepción y centro educativo*. Trujillo: CEE Rafael Narváez Cadenillas.
- Municipalidad Distrital de La Esperanza (2011). *Plan de desarrollo concertado 2011-2020*. La Esperanza: Municipalidad Distrital de La Esperanza.
- Neufeld, G. (2012). *The keys to well-being in children and youth*. Presentación ante el Parlamento Europeo no publicada. 13.11.2012.
- Núñez, Emilio (1972). El Cristo hispanoamericano. En: *Certeza*. Córdoba: Comunidad Internacional de Estudios Evangélicos, N° 03.
- Olweus, D. (2001). *Olweus core program against bullying and antisocial behavior: a teacher handbook*. Bergen: Norway.
- Ortiz Rescanier, Alejandro (1973). *De Adaneva a Inkarrí; una visión indígena del Perú*. Lima: Inide.

- Ortiz, Alejandro (1998). *El término raza como homonimia*. Unas reflexiones sobre las actitudes y el discurso sobre las razas en el Perú. En *El individuo andino contemporáneo: sobre el andino, los prejuicios y el racismo* (pp. 32-40). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Palacios, María (1998). Paradojas de la educación democrática en el Perú. En: McLauchlan de Arregui, Patricia & Cueto, Santiago (editores). *Educación ciudadana, democracia y participación*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Pango Vildoso, Grover (1985). *Educación para la vida*. Lima: Escuela Nueva S.A.
- Peñaloza Ramella, Walter (1995). *El currículo integral*. Lima: Optimice.
- Pinilla, Antonio (1982). *Administración de la educación*. 2° edición. Lima: Iberoamericana de Editores S.A.
- Pinilla, Antonio (s.a.). *Acción y conocimiento. Análisis de los fundamentos de la educación*. Lima: Gráfica Panamericana S.A.
- Porter, Michael (1991). *La ventaja competitiva de las naciones*. Buenos Aires: Editorial Vergara.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). *Nuestra democracia*. México: Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos.
- Quijano Cervera, María (2012). *Acoso escolar y la mediación escolar como herramienta para la solución de conflictos*. México: UADY – Facultad de Psicología.
- Ricard, M. (2016). *En defensa del altruismo, el poder de la bondad*. Madrid, España: Ediciones Urano.
- Rodicio, M. L. & Iglesias-Cortizas, M. J. (2011). *El acoso escolar. Diagnóstico y prevención*. Madrid: Biblioteca de la Nueva Educación.
- Roel, Virgilio (1981). *Socialismo y educación ante la reforma educativa*. Lima: Magaña Editores.
- Román Alfaro, Andrea y Cruz Sarmiento, Marylia (2016). *La democracia peruana: apreciaciones e hipótesis desde la escuela. Argumentos. N° 02, Año 10*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Salazar Bondy, Augusto (1968). *La cultura de la dominación. Perú Problema: Lima, Moncloa*.
- Salazar Bondy, Augusto (1975). *La educación del hombre nuevo; la reforma educativa peruana*. Lima: Universidad de San Marcos.
- Sanborn, Cynthia (1998). Educación ciudadana en el contexto peruano. En: McLauchlan de Arregui, Patricia & Cueto, Santiago (editores). *Educación ciudadana, democracia y participación*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Documento Base del Programa Nacional de Convivencia Escolar para Autonomía Curricular Ciclo 2018-2019*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Silva Santistevan, Rocío (2008). *El factor asco*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (1999). *The nature of bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Solis Espinoza, Ciro (1985). *Estructura social y educación*. Editorial Lima: Universitaria San Martín de Porres.
- Tedesco, Juan Carlos (1996). *La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano*. Nueva Sociedad. Nro. 146, noviembre – diciembre. pp. 74-89.
- Treviño E., M. Castro, R. Costilla, R.F. Donoso, C. Pardo y H. Valdés (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, Santiago: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Varallanos, José (1962). *El cholo y el Perú; introducción al estudio sociológico de un hombre y un pueblo mestizos y su destino cultural*. Buenos Aires: Imprenta López.
- Velarde, Gisèle (2001). El Perú actual: entre la cultura de "Pepe el vivo" y la "posibilidad de ser nación". En *Copé*, Vol. XI, N° 27 junio 2001. Lima: Petroperú.
- Zavala, Augusto (1985). *Sicología y educación; actitudes y conducta para el cambio*. En: *Autoeducación*. IPP, Lima, abril-junio 1985. N°13.
- Zubiría Samper, Julián de (2003). *De la Escuela Nueva al Constructivismo. Un análisis crítico*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

PERSONAS MAYORES Y EDUCACIÓN EN COLOMBIA

ELDERLY PEOPLE AND EDUCATION IN COLOMBIA

Marta Silva Pertuz¹

Recibido: 18-05-2020

Aceptado: 23-05-2020

RESUMEN

El texto del presente artículo se fundamentó en el proyecto investigativo *Caracterización de las personas mayores desde la gerontagogía y la educación social* adscrito al grupo de investigación Edusar (Educación, Salud y Rehabilitación) en la Universidad Metropolitana de Barranquilla (Caribe colombiano), artículo cuya pregunta problema giró en torno a cuál es el panorama educacional como alternativa de salud para el grupo etario de las personas mayores en Colombia. Su objetivo fue realizar un paneo acerca de esta situación problemática, objeto de nuestro estudio. Los aspectos metodológicos fueron declarados desde el paradigma fenomenológico-comprensivo, que propone el tipo cualitativo de investigación, a través del método fenomenológico mediante la revisión y análisis de la bibliografía en contexto, como instrumentos principales. La revisión y análisis ofrece como resultados parciales que es mucho el camino que aún falta por recorrer en el ámbito de los aspectos académicos que se debe implementar en pro, para y con las personas mayores.

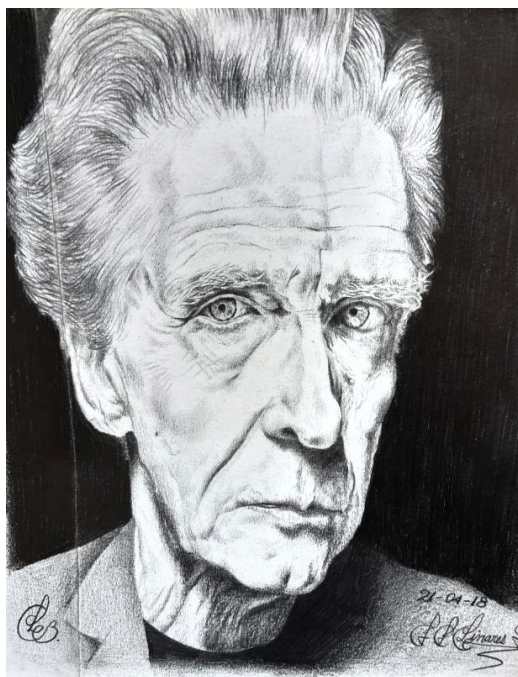
Palabras clave: personas mayores, Colombia, gerontagogía, educación, vejez

¹ Psicóloga. Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Desarrollo Familiar. Especialista en Orientación Familiar. Terapeuta Familiar Sistémica. Investigadora Senior (MinCiencias / Colciencias). Profesora Titular (máxima categoría en el Escalafón Docente Universitario) de la Universidad Metropolitana de Barranquilla, Colombia. Docente-investigadora universitaria en pre y posgrado. Autora de libros, capítulos de libro y artículos, así como conferencista/ponente/organizadora de publicaciones, eventos nacionales e internacionales.

ABSTRACT

The text of this article is based on the research project Characterization of the elderly from gerontology and social education attached to the Edusar research group (Education, Health and Rehabilitation) at the Metropolitan University of Barranquilla (Colombian Caribbean), article whose question The problem revolves around what is the educational landscape as a health alternative for the age group of older people in Colombia. Its objective is to pan around this problematic situation, the object of our study. The methodological aspects are declared from the phenomenological-comprehensive paradigm, which proposes the qualitative type of research, through the phenomenological method by reviewing and analyzing the bibliography in context, as main instruments. The review and analysis offer as partial results that there is still a long way to go in the field of academic aspects that must be implemented for, with and with the elderly.

Key words: older people, Colombia, gerontology, education, old age



Todos tienen derecho a la educación, sin
distingo de edad. Dibujo de Jhonatan Jeffersson
Linares Benites

INTRODUCCIÓN

La longevidad humana se ha incrementado vertiginosamente en las sociedades contemporáneas, como consecuencia de los desarrollos sociales y biotecnológicos que ha vivido el mundo durante los siglos XX y XXI. Este proceso socio-demográfico presenta un desafío para las nuevas formas de organización social, orientadas, prioritariamente, hacia la formación para el trabajo y lo económicamente productivo, siendo menos inclusivas para las personas en edades “maduras”, quienes gracias al avance de la longevidad, son cada vez más frecuentes en las sociedades contemporáneas. En los Objetivos de Desarrollo Sostenible, propuesto por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), el tercero de los diecisiete, plantea garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos en todas las edades. Cumplir con este objetivo representa un reto para asumir el natural proceso del envejecimiento humano, el cual comienza cuando las personas nacen y finaliza cuando mueren. El ciclo vital individual y familiar conlleva, al máximo posible, el adecuado manejo de las condiciones sociales en los distintos períodos de la vida humana, conocidos como *etapas etarias* (infancia, juventud, adultez y vejez) económicamente productivas y no productivas. Se desprende de lo antes expuesto que no se debe concebir la edad como un aspecto / factor de discriminación, sufrimiento y exclusión para las personas, especialmente quienes viven la etapa de la vejez.

Desde los años treinta del siglo veinte y muy especialmente durante las tres recientes décadas, aproximadamente, en Colombia se vienen dando significativos cambios demográficos y socioeconómicos, resultado, entre otros aspectos, del proceso de urbanización simultáneo con la industrialización; igualmente por el crecimiento del sector terciario de la economía (desarrollo del sector servicios y de la pequeña empresa) lo cual dinamizó el incremento del empleo total. Asimismo, el aumento y la cualificación del nivel educativo

de la población, en particular de las mujeres, conjuntamente con el ingreso masivo de estas al mercado de trabajo, el consumo de anticonceptivos modernos, el desarrollo científico y tecnológico a la vez que la reducción de la mortalidad infantil, han aportado al mejoramiento de la calidad de vida de la población, al reconocimiento de la mujer como un pilar fundamental del desarrollo, favoreciendo la transformación de las estructuras familiares y generando un ambiente propicio para la transformación demográfica y en éste del proceso del envejecimiento y la etapa de la vejez.

En Colombia, la dinámica demográfica ha estado determinada por la disminución de la mortalidad y la transición de la fecundidad. Esta transición se ha caracterizado históricamente por un descenso de la mortalidad en la década de los treinta, y una disminución de la fecundidad a partir de los años sesenta del siglo veinte, lo cual incidió en el envejecimiento poblacional; una evidencia de este proceso es el aumento de la tasa de crecimiento poblacional a medida que las cohortes envejecen. Por otra parte resulta pertinente destacar lo contemplado en el preámbulo de la Constitución Política de Colombia (CPC, 1991) donde se explicita que uno de los fines esenciales del Estado es garantizar el derecho de este grupo poblacional; es necesario destacar lo contemplado en el artículo 46 de la CPC el cual reconoce y protege la atención a los adultos mayores, al plantear este que: El Estado, la sociedad y la familia concurrirán para la protección y la asistencia de las personas de la tercera edad y promoverán su integración a la vida activa y comunitaria, el Estado garantiza los servicios de la seguridad social integral y el subsidio alimentario en caso de indigencia. ¿Lo expuesto en líneas precedentes, ha sido verbo o sustantivo?

Siguiendo el anterior aporte y enfoque de análisis, merece destacarse lo planteado por Gómez (2019), para quien es bueno precisar que la protección que el ordenamiento jurídico le proporciona a este grupo poblacional es de carácter constitucional y, por ende, se integra a lo

que suele denominarse política del Estado. De esta manera, el Estado se encuentra en la obligación de orientar su materialización a través del Gobierno y sus aparatos administrativos, lugar donde cobra sentido el nacimiento de políticas públicas en esta materia. El reconocimiento de la especial protección que requieren las personas adultas o pertenecientes a la tercera edad ha implicado la distinción del adulto mayor como un sujeto especial de derechos. Por su parte, el Congreso de la República estableció mediante la Ley 1171 de 2007 *unos beneficios a las personas adultas mayores*, con la directriz que funge como el objeto principal de la mencionada ley: otorgar a las personas mayores ciertos beneficios para garantizar sus derechos, como lo son "a la educación, a la recreación, a la salud y propiciar un mejoramiento en sus condiciones generales de vida" (Ley 1171 de 2007, art. 1).

DEFINIENDO A LA PERSONA MAYOR (P.M.) EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

Según el documento del Ministerio de la Protección Social *Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2007-2019*, Colombia ha estado atenta desde 1948 a los desarrollos sobre envejecimiento y vejez a nivel internacional. La Asamblea General de las Naciones Unidas lo abordó en forma indirecta aprobando la Resolución 213 (III) referente a la Declaración de los Derechos de la Vejez. En 1977 se hizo énfasis en la necesidad de realizar una asamblea mundial sobre las personas de edad adulta, la cual el ministerio mencionado contempló como *Política Nacional de Envejecimiento y Vejez*, versión validada y concertada por los participantes y entidades involucrados en Viena en 1982, fecha en la cual se rubricó además el "Plan de Acción Internacional sobre Envejecimiento", documento que

recomendaba medidas en los temas de empleo y seguridad económica, salud y nutrición, vivienda, educación y bienestar social, para una población con aptitudes y necesidades especiales. En 1991 se aprobaron los Principios de las Naciones Unidas a favor de las personas de edad y se establecieron normas universales para ese grupo poblacional en *cinco ámbitos* principales: a) independencia, b) participación, c) atención, d) realización personal y e) dignidad. Siguiendo en esta cronología, en el año 1979, la *Sección de Geriatria* del Ministerio de Salud diseñó el Plan Nacional de Atención Integral a la Tercera Edad en Colombia, 1986-1990, dirigido a la población mayor de 55 años. El plan procuraba que envejecer fuera un proceso donde se subrayara la *interdependencia* y asegurara la *participación* de las personas mayores en la sociedad, con el mejor y mayor alcance posible, considerando a la persona mayor como ser humano en desarrollo y, por tanto, merecedor de dignidad y respeto. El plan establecía que una política en beneficio de la población de la tercera edad debía estar fundamentada en la participación activa de los viejos colombianos en el desarrollo social, económico y político del país. Definió estrategias de implementación a corto y mediano plazo haciendo parte de éste a los municipios, organizaciones oficiales y privadas y a la misma comunidad. Fue centrada su atención en tres grupos con características y necesidades diferentes: a) no institucionalizados y no cubiertos por seguridad social, b) institucionalizados y c) indigentes que vivían en la calle y de la caridad pública. La Constitución Política de Colombia de 1991, establece en este país que, el Estado, la sociedad y la familia concurrirán para la protección y la asistencia de las personas adultas mayores y promoverán su integración a la vida activa y comunitaria, al tiempo que se considera deber del Estado garantizar los servicios de seguridad social integral a todos los ciudadanos. Basado en lo anterior es expedido el Documento CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social) en 1995, sobre envejecimiento y vejez, donde fueron consignados los lineamientos de política relativos a la atención del envejecimiento y a la

vejez de la población colombiana, y en especial a las necesidades de las personas de mayor edad. A pesar de que este documento se constituyó en un gran avance, no logró articular a los distintos actores sociales en un plan de acción que pusiera en práctica los lineamientos propuestos y adecuara normativa e institucionalmente al país. En 1992, en el décimo aniversario de la Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, se aprobó la "Proclamación sobre el Envejecimiento", en la cual se estableció la orientación general para seguir aplicando el Plan de Acción y se instituyó a 1999 como el Año Internacional de las Personas de Edad. El Ministerio de la Protección Social, elaboró el documento de la Política Nacional de Envejecimiento y Vejez, con el tema "Hacia una sociedad para todas las edades"; se realizó este trabajo, investigando en cuatro ámbitos: 1) la situación de las personas de edad, 2) el desarrollo individual a lo largo de toda la vida, 3) las relaciones entre generaciones y 4) la relación entre desarrollo y envejecimiento de la población. En 1999, la Asamblea General, en seguimiento del Año Internacional de las Personas de Edad, adoptó dos documentos que sintetizaban las políticas para facilitar la transición hacia una sociedad más tolerante: "Marco de políticas para una sociedad para todas las edades" y "Programa de investigación para el envejecimiento en el siglo XXI". Al año siguiente, por recomendación del Consejo Económico y Social, la Asamblea General decidió convocar la "Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento", para abril de 2002, en la ciudad de Madrid. En dicho evento, los países adoptaron el Plan Internacional de Acción 2002, el cual presenta la tendencia del envejecimiento global como un "logro" histórico y no como un problema, como un "enorme potencial" y no como una "carga"; visión que reflejada en el manejo de las economías así como en la organización de las sociedades, redundaría positivamente en las personas de mayor edad. De allí la importancia de tener en cuenta el plan de acción para la formulación de la política nacional sobre envejecimiento. En el plan se reconoce por primera vez el potencial de las personas mayores para contribuir al desarrollo de

sus sociedades y se compromete a los gobiernos a incluir el envejecimiento en todas las políticas de desarrollo social y económico, especialmente en los programas de reducción de la pobreza. Los temas del plan cubren tres prioridades: 1) las personas mayores y el desarrollo, 2) la prolongación de la salud y el bienestar hasta la tercera edad, y 3) los entornos favorables y solidarios.

El plan de acción afirma que la pobreza de las personas mayores debe abordarse en el contexto de la Meta de Desarrollo del Milenio de reducir a la mitad la pobreza extrema en el mundo para el 2015 (este plazo ya pasó, ¿cuáles han sido los resultados?); enfatiza en los derechos de las personas mayores y su participación en los procesos de desarrollo y cubre temas de interés, en los países de bajos ingresos. Colombia tuvo una activa participación en todo el proceso de negociación del *Plan de Acción de Madrid*, razón por la cual, este es un compromiso que para el país no admite dudas. Se ratifica también el interés expresado durante la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento al suscribir la Estrategia Regional sobre Envejecimiento, aprobada por la Conferencia Regional Intergubernamental sobre envejecimiento en Santiago de Chile, en noviembre de 2003. En estos escenarios, nuestro país se comprometió a construir en forma colectiva, con la participación de los sectores público y privado, una política de largo plazo en materia de envejecimiento, basada en un diagnóstico que tuviese en cuenta los resultados de investigaciones específicas que el Ministerio de la Protección Social de la República de Colombia (Política Nacional de Envejecimiento y Vejez) permitieran darle, como principal característica, una *condición holística* ajustada a las necesidades del país. Lo antes señalado motiva la organización en Colombia de mesas de concertación con los diversos estamentos y profesionales involucrados en/con la problemática del envejecimiento y de la persona mayor, destacándose los Ministerios de la Protección Social, Educación Nacional, Comunicaciones, Agricultura, Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial; igualmente el Departamento

Nacional de Planeación, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar; el Comité Consultivo Nacional sobre Personas Mayores, así como organizaciones de personas que conforman este grupo del ciclo vital individual y socio-familiar; universidades con programas relacionados; investigadores, profesionales independientes interesados y comprometidos con el tema y, las entidades territoriales. En esta global perspectiva histórica sobre las personas mayores, en el período 2003-2006 se plantearon los derroteros que debería contener la política pública sobre este grupo etario, los objetivos, los temas centrales críticos y, se realiza un diagnóstico de/sobre las personas mayores en Colombia, así como la situación del país en el contexto latinoamericano. Como resultado de lo anterior, la Universidad Javeriana, requerida por el Ministerio de la Protección Social y, a través de un contrato, realizó una revisión exhaustiva del tema y presentó en junio de 2006 el documento "Envejecer en Colombia: Aportes para una Política en Vejez y Envejecimiento", en el que se identificaron algunos escenarios y dinámicas en el área. A finales del mismo año, la Fundación Saldarriaga Concha, a solicitud del Ministerio de la Protección Social, se vincula directamente a este proceso, y a través de la contratación de dos consultoras, hace una revisión de todos los documentos ("memorias") de las mesas de trabajo y de las diferentes reuniones realizadas sobre la temática-problemática que nos ocupa, actualiza el diagnóstico, establece el marco nacional y las diferencias regionales sobre la situación de las personas mayores en Colombia y plantea los aspectos estructurales de la política.

En consecuencia, *persona mayor* se constituye en una denominación sinónima de *adulto mayor*, en múltiples contextos y documentos, invita a considerar variadas denominaciones o definiciones, iniciando con una entidad multilateral, como es la OEA. La Convención Interamericana sobre Derechos Humanos de las Personas Mayores de la Organización de los Estados Americanos -OEA- (2011) define *persona mayor* "a aquella de sesenta años o más, salvo que la ley interna determine una

edad base menor o mayor, siempre que ésta no sea superior a los sesenta y cinco años" (art. 2). Otra de las definiciones a destacar la plantea Torres Olmedo (2005):

En la asamblea mundial sobre el envejecimiento, convocada por la Organización de las Naciones en Viena en 1982, se acordó considerar como anciano a la población de 60 años y más, posteriormente a los individuos de este grupo se les dio el nombre de "adulto mayor" existen términos como; viejo, anciano, personas de la tercera edad, entre otros, pero cada cultura ha manejado el término por tradición o historia (...). La organización Mundial de la Salud (OMS) considera adultos mayores a quienes tiene una edad mayor o igual de 60 años en los países en vía de desarrollo y de 65 y más a quienes viven en países desarrollados, esta diferencia cronológica obedece a las características socio- económicas que tienen unos y otros países (Torres Olmedo, 2005, p. 4)

El Ministerio de Salud en Colombia, respecto a los adultos mayores, los define como:

Las personas adultas mayores son sujetos de derecho, *socialmente activos*, con garantías y responsabilidades respecto de sí mismas, su familia y su sociedad, con su entorno inmediato y con las futuras generaciones. Las personas envejecen de múltiples maneras dependiendo de las experiencias, eventos cruciales y transiciones afrontadas durante sus cursos de vida, es decir, implica procesos de desarrollo y de deterioro. Generalmente, una persona adulta mayor es una persona de 60 años o más de edad (Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social, 2018).

Desde la perspectiva de la política pública y del tratamiento diferencial de las personas adultas mayores, no se asume o debe asumirse que todas las personas viven esta condición en el mismo tiempo. La historia vital de cada persona (manejo del uno a uno, diferencias individuales y

contextuales, así como la perspectiva de mundo y vida que se haya construido) tiene relevancia y pertinencia al momento de abordarles para que se beneficien y cumplan los derechos de estas personas. En consecuencia, con ello, según la política pública de vejez y envejecimiento, al considerar el *envejecimiento* individual, se hace alusión a "el conjunto de transformaciones y/o cambios que aparecen en el individuo a lo largo de la vida: Es la consecuencia de la acción del tiempo sobre los seres vivos. Los cambios son bioquímicos, morfológicos, sociales, psicológicos y funcionales" (Castenedo Pfeiffer, García Hernández, Noriega Borge, & Quintanilla Martínez, 1999, p. 3).

Es importante mencionar el documento PCEHV (*Política Colombiana de Envejecimiento Humano y Vejez 2015 a 2024*) el cual contó con la participación de 406 personas de 217 organizaciones, en foros regionales realizados del modo siguiente: a) Medellín, convocó a los departamentos de Antioquia, Caldas, Córdoba, Quindío, Risaralda, Chocó y la ciudad de Medellín. b) Cali, convocó a los departamentos de Valle del Cauca, Cauca, Tolima, Putumayo, Nariño y la ciudad de Cali. c) Bucaramanga, citó a los departamentos de Santander, Norte de Santander, Arauca, Boyacá, Casanare y la ciudad de Bucaramanga. d) Santa Marta, reunió a los departamentos de Atlántico, Bolívar, Cesar, Guajira, Magdalena, Sucre, San Andrés y ciudad de Santa Marta. e) Bogotá, convocó a los departamentos de Amazonas, Cundinamarca, Guainía, Guaviare, Vaupés, Vichada, Meta, Huila, Caquetá y el distrito de Bogotá. Participaron además, 110 personas de 21 organizaciones, en consulta pública a través de Internet: Agencia Colombiana para la Reintegración; Asociación Colombiana de Gerontología y Geriátrica; Caja de Compensación Familiar -Cafam-; Caja de Compensación Familiar Compensar; Coldeportes; Corporación Aurora al Ocaso; Departamento de Policía Nariño- Área de Sanidad; Fundación Saldarriaga Concha, Gobernación del Putumayo - Secretaría de Desarrollo Social; Instituto Departamental de Salud de Nariño; Instituto Nacional para Ciegos;

Ministerio de Salud y Protección Social; Ministerio del Trabajo -Proyecto SIA- (Sanos, Inteligentes y Autónomos), Secretaría Distrital de Integración Social - Subdirección para la Vejez; Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas; Universidad Católica de Oriente - Programa de Gerontología; Universidad de Caldas, Facultad de Ciencias para la Salud; Universidad de Ibagué; Universidad de la Salle - Especialización en Gerontología Social; Universidad del Quindío - Programa de Gerontología.

Acudiendo lo más fidedignamente al documento antes mencionado, PCEHV (2015-2024) actualiza la Política Nacional de Envejecimiento y Vejez, formulada a finales del año 2007 en cumplimiento de lo ordenado por la Ley 1151 de 2007. Los argumentos que sustentan el ejercicio de actualización de la política permiten sintetizar lo siguiente: *las rápidas transformaciones de los colectivos humanos* en los cuales el número de personas adultas mayores pasó de 4.473.447 en 2010 a 5.146.251 colombianos y colombianas de 60 años o más, en 2014, para una proporción de estas personas respecto a la población total del 11%. De manera correlativa el índice de envejecimiento en Colombia, es decir, el número de personas de 60 años o más respecto a las personas de 14 años o menos ascendió al 41.47%, en 2015. Y, la velocidad del envejecimiento, o tiempo transcurrido en el conjunto de una sociedad para que el grupo de las personas de 65 años o más, pasen de una proporción del 7% al 15%, será de tan sólo 20 años para nuestro país, comenzará en 2017 y finalizará en 2037.

EDUCACIÓN, SALUD MENTAL, ENVEJECIMIENTO Y VEJEZ

En el documento elaborado entre 2016 y 2017 por el Ministerio de Educación (MEN) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), en Colombia la educación de personas jóvenes y

adultas (EPJA) se encuentra definida en las normas nacionales vigentes. Dichas normas orientan la atención de quienes, como ciudadanos, aspiran a cursar, completar o validar los estudios, cuando no lo hicieron en las edades regulares. De igual manera, guían a quienes no lograron culminar los niveles, ciclos o grados de la educación regular formal. Es importante considerar que la prestación del servicio educativo corresponde al ejercicio de un derecho fundamental para esta población, con el fin de satisfacer las necesidades y los intereses propios. En este sentido, se plasma en el documento arriba referenciado, que la EPJA busca una formación que comprometa, además del aprendizaje en las áreas del conocimiento establecidas en el currículo y en los planes de estudio, la atención integral de acuerdo con las características particulares de esta población relacionadas con la edad, el sexo, el nivel educativo alcanzado, el desarrollo cognitivo, la situación de discapacidad, la pertenencia étnica, el contexto socio cultural y otras características diferenciales. Así mismo, contempla los saberes acumulados a lo largo de la vida, que obligan a distinguir la educación regular para la infancia, la niñez y la juventud de la que reciben jóvenes, adultos y personas mayores.

Según el documento elaborado por el MEN-ASCUN (2017), en este contexto, los procesos de aprendizaje de la población joven, adulta y mayor son generados a partir de un proceso participativo, endonde el aprendizaje y la conceptualización están fundamentados en la experiencia práctica de las personas y los grupos, basado entre otros aportes y procesos, en el enfoque de la educación popular. Además, se anclan en las necesidades, los saberes previos, las experiencias de vida, la disposición para aprender y el interés por comprender los problemas y la realidad sociocultural e histórica en la que viven. De acuerdo con lo antes expuesto, el currículo, el plan de estudios, los métodos para la enseñanza, los materiales didácticos empleados, la evaluación de los aprendizajes, la formación profesional de los docentes y la administración del tiempo y el espacio en calendarios y horarios son

aspectos que se deben ajustar y contemplar desde las entidades territoriales certificadas (ETC) y los establecimientos educativos. Lo anterior se orienta a responder a esas necesidades con el objetivo de favorecer una educación integral e inclusiva, donde se integren las dimensiones cognitiva, espiritual, social, cultural y política de los jóvenes, los adultos y las personas mayores.

EDUCACIÓN Y PERSONAS MAYORES EN CIFRAS Y DOCUMENTOS

Por otra parte, la Encuesta Nacional de Salud, Bienestar y Envejecimiento (SABE, 2016) identificó, en su momento, que cerca del 16,5% de las personas mayores de 60 años no había aprobado ningún nivel educativo. El analfabetismo en las personas mayores, de acuerdo con SABE, aumenta a medida que la edad es mayor; así, mientras que las personas que tienen entre 60 y 64 años presentan una tasa de analfabetismo del 10,4%, para los mayores de 85 años es del 30,5%. Frente a la situación identificada en la educación formal de jóvenes, adultos y personas mayores (tasas de analfabetismo, dificultades para acceder a la oferta educativa, entre otros aspectos y factores), el MEN decidió construir, de forma participativa, un documento de *lineamientos de política y orientaciones generales*, para posibilitar a los diversos actores del país, por un lado, dinamizar la educación formal en esta población y, por otra, guiar al sector educativo en la prestación de un servicio pertinente y de calidad para este grupo poblacional. La formulación de los lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia implica el paso de una concepción y unas prácticas compensatorias, remediales y supletorias -con las que se identificó tradicionalmente la educación para estas poblaciones en Colombia-, a una

concepción basada en el enfoque de derechos y los principios de equidad, progresividad y no regresividad, calidad, flexibilidad y pertinencia, que deben reflejarse en su aplicación en los niveles nacional, regional y local.

Acorde con esto, el documento en mención, se organiza en cuatro capítulos

El *primer capítulo* recoge: antecedentes de la educación de jóvenes, adultos y personas mayores; experiencias de orden nacional y de América Latina; normativa vigente y jurisprudencia relacionada; políticas y planes de Colombia (planes de desarrollo, planes sectoriales, entre otros) y, un diagnóstico que dé cuenta de la atención a esta población por parte del sector educativo. El *segundo capítulo* define los aspectos relevantes que el país y el sector educativo deben conocer, con el fin de hablar un mismo lenguaje para su comprensión en la vida cotidiana. Para ello se conceptualizan, desde los marcos teóricos y legales y otros aspectos que considera el MEN, términos como: a) joven, b) adulto, c) persona mayor, d) aprendizaje, e) educación del adulto, f) educación formal para jóvenes y adultos, g) alfabetización, h) educación a lo largo de la vida, i) envejecimiento activo y digno y j) educación de adultos por ciclos lectivos especiales integrados. El *tercer capítulo* contiene las orientaciones para promover la comprensión y la apropiación de los principios y fundamentos que constituyen la identidad de la educación para jóvenes, adultos y personas mayores en el país; se consignan además las indicaciones para que los docentes hagan un mejor acercamiento a esta población, en pro de mejorar y dignificar sus condiciones de vida y bienestar. Esta serie de orientaciones, enfoques y tendencias permiten a las entidades territoriales y a los establecimientos educativos (EE) orientar y tomar decisiones frente a la atención de esta población desde los aspectos del mejoramiento de la calidad educativa, de la atención pertinente a las diferentes poblaciones y desde la gestión de la cobertura. Finalmente, en el *cuarto capítulo* se consignan las líneas generales estratégicas para la prestación del servicio, distribuidas según las competencias que le otorgan

las normas legales al MEN, a las ETC y a los EE, y que permiten garantizar el derecho a la educación de la población en mención. Las líneas planteadas son: planeación y financiamiento; cobertura, acceso y permanencia; calidad y pertinencia, institucionalidad e intersectorialidad.

Y acorde con los promulgados Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, muchos países se han comprometido con una nueva y ambiciosa meta para 2030: "garantizar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética" (Unesco, 2009: 1). Con base en lo anterior, Colombia -y la EPJA- (conjuntamente, con otros países como Argentina, Bolivia, Brasil, México, Chile y Uruguay) sigue promoviendo los procesos de alfabetización con aliados internacionales y nacionales, desde los diversos gobiernos, para dar continuidad a los procesos de atención educativa a esta población. La superación del analfabetismo sigue constituyendo un serio desafío, principalmente para la población rural, los grupos étnicos, las personas mayores, las personas con discapacidad, las personas afectadas por el conflicto armado y por el desplazamiento forzado. Las consecuencias del analfabetismo se asocian directamente con situaciones de pobreza extrema, indigencia, atraso, insalubridad, delincuencia y desesperanza en los sectores poblacionales afectados.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PERSONAS MAYORES

La educación postsecundaria en Colombia está dividida en dos grupos: 1) la educación para el trabajo y el desarrollo humano y la educación superior. La primera refiere a educación postsecundaria no terciaria en algunos casos;

en otros, no se requiere haber terminado la formación básica y media para recibir este tipo de formación y 2) la educación terciaria, es brindada por las Instituciones de Educación Superior (IES) con diferentes denominaciones: instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades, en programas de diferentes niveles que pueden ser ofrecidos por las mismas de acuerdo con su naturaleza y su PEI (Proyecto Educativo Institucional). Desde estas dos posibilidades educativas, resulta importante mencionar a los *Modelos Educativos Flexibles* (MEF) los cuales son alternativas educativas que posibilitan abordar y atender a poblaciones diversas en condiciones de vulnerabilidad. Se caracterizan por contar con una propuesta pedagógica, metodológica y didáctica coherente entre sí y con las necesidades de la población a la que está dirigida (contextualizados); cuentan con procesos de gestión, administración, capacitación y seguimiento definidos, además de materiales que respondan a su propuesta pedagógica (MEN, 2010:12). Los MEF responden (o deben hacerlo) a dos pilares fundamentales: 1) a condiciones geográficas, permite el acceso y movilización en zonas rurales y urbano-marginales, y del mismo modo, responde a las condiciones físicas o cognitivas EPJA, y 2) a condiciones culturales, propias en las diferentes etnias, usos y costumbres de una comunidad (EPJA) condiciones etarias (extraedad y adultez). Entre estos MEF, se pueden relacionar, a) la Educación Permanente: Modelo educativo que favorece la oportunidad, la adaptación (atiende las necesidades de los adultos que asisten a las escuelas) y tiene en cuenta (o debería ser así) las características de los jóvenes, los adultos y las personas mayores, sus formas de aprender, sus intereses, las necesidades, las expectativas y las finalidades. b) la *andragogía*: desarrollo de la teoría y práctica educativa con personas adultas, como una pedagogía invertida; es el conjunto de principios fundamentales sobre el aprendizaje de jóvenes y adultos (necesidad de saber, autoconcepto, papel de la experiencia, disposición para aprender, orientación del

aprendizaje, motivación intrínseca). c) *modelo social*: incorporar elementos de los dos anteriores -para comprender la realidad - propende a desarrollar capacidades y competencias para participar en la construcción y transformación de la misma, como sujetos conscientes, libres, responsables, ciudadanos/as críticos/as y propositivos/as (podrían ubicarse en esta tercera alternativa a la gerontagogía: una nueva interdisciplina que se ocupa de la formación de las personas mayores, se divide en tres apartados, justificación de la enseñanza universitaria de mayores, definición y orígenes de la gerontagogía y, por último, las orientaciones metodológicas-estratégicas que potencian el aprendizaje de las personas mayores).

CAMBIOS Y DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS MAYORES

Durante el siglo XX, Colombia tuvo una significativa reducción de la fecundidad lo cual, conjuntamente la resignificación de los sentidos de obligación en las familias, posibilitaron importantes cambios en las formas de residencia de las personas mayores. Hace cien años era muy común que los ancianos vivieran en hogares extensos con hijos y otros parientes. Actualmente, una de cada dos personas mayores viven solos o exclusivamente con sus parejas, lo cual equivale a decir que, la convivencia con los hijos u otros familiares ha observado una importante disminución, generándose los hogares independientes en la vejez. Tal cambio convoca y exige una institucionalidad pública que estimule, promueva y garantice solidaridades institucionales formales y comunitarias que reemplacen y complementen las solidaridades tradicionales que ofrecían los grupos familiares extensos orientados por un sentido de obligación en el que era normal

que uno de los hijos, por lo general la hija mayor o menor, se hiciera cargo de la vejez de sus padres (Jaramillo, 2017).

Igualmente se ve cada vez más la necesidad, y son solicitadas, las oportunidades con, por y para las personas mayores socializar, compartir saberes, experiencias y disfrutes, requiriendo que otro fundamental y agente socializador de personas, familias y comunidades, como es el sistema educativo (formal e informal), se rete y comprometa activamente, en ofrecer planes, programas, proyectos y actividades a los adultos mayores (jubilados o no, pensionados o no), para que estos puedan vivir de manera activa, saludable, lúdica, productiva, intergeneracional y socialmente (más que en lo económico) como un importante e incluido grupo etario, al cual, la mayor parte de las personas deben arribar de la mejor y más funcional manera, como la etapa previa al final físico de la existencia.

CONCLUSIONES

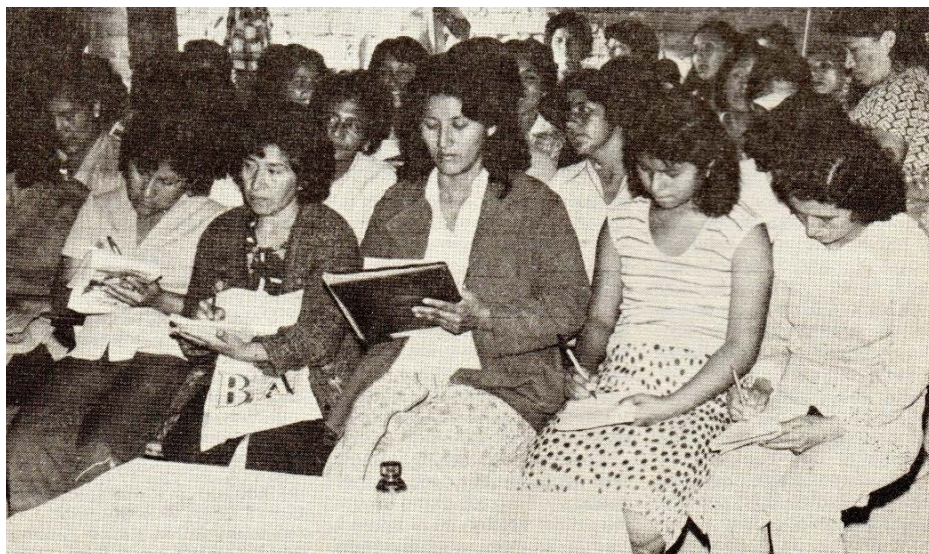
Una gran realidad y cambio demográfico contundente a la vez, durante el siglo XXI, es el envejecimiento poblacional; fenómeno natural y socio-cultural, producto de los desarrollos humanos y bio-tecnológicos. El aumento de la esperanza de vida y la reducción de la natalidad son grandes innovaciones en las sociedades actuales. Un nuevo y participativo enfoque sustenta la situación en diversos ámbitos del adulto mayor y se constituye en piedra angular, con los consecuentes e importantes procesos y principios que, de ser implementados favorable y activamente, habrán de aportar a una efectiva satisfacción de los derechos de las personas mayores. Coherente con lo antes planteado, la sociedad contemporánea demanda la existencia de mecanismos encaminados a fomentar el trabajo formativo y gerontagógico, con gran sentido, responsabilidad y proyección social de este grupo etario.

La educación superior tiene en este aspecto un papel protagónico, haciendo verbo (y no solo declaratorias y letra en papel) en programas, proyectos, actividades y estrategias gerontagógicas que faciliten el regreso a la universidad, de manera lúdica, con disfrute y en pro de la calidad de vida durante la vejez y el envejecimiento y, consecuentemente, a una vida laboral estable y productiva, no solo o únicamente material / monetaria, sino principalmente, productiva en afecto, servicio e inclusión, solidaridad y alegría para vivir, esta etapa previa al cierre del ciclo vital físico individual y, en ocasiones, colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castenedo Pfeiffer, García Hernández, Noriega Borge, & Quintanilla Martínez, (1999). *Consideraciones generales sobre el envejecimiento*. En M. Misericordia García Hernández & M. P. Torres Egea (Eds.), Temas de enfermería gerontológica. Sociedad Española de Enfermería Geriátrica y Gerontológica, p. 3. Madrid.
- Colombia. Constitución Política de Colombia (CPC, 1991)
- Colombia. Documento *CONPES* (1995) Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2793 de 1995. Bogotá. Colombia.
- Colombia. Ley 1171 de 2007 *Por medio de la cual se establecen unos beneficios a las personas adultas mayores*.
- Colombia. Ministerio de la Protección Social República de Colombia. *Política Nacional de Envejecimiento y Vejez 2007-2019*
- Colombia. Ministerio de Salud y Protección Social (2018). *Envejecimiento y vejez*. Bogotá. Recuperado de <http://bit.ly/2QHfWar>
- Colombia. Ministerio de la Protección Social República de Colombia *Política colombiana de envejecimiento humano y vejez 2015 a 2024*,

- Jaramillo De Mendoza, A. M. (2017). *Evolución de los arreglos residenciales en la vejez y sus determinantes: exploración basada en los censos colombianos, 1973 y 2005* (Tesis doctoral, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia).
- Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2010). *Revolución Educativa 2002-2010 Acciones y lecciones: memorias de 8 años de trabajo*. Bogotá. Colombia. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-241377.html>
- Ministerio de Educación Nacional -MEN- y Asociación Colombiana de Universidades -ASCUN- (2017). *Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia*. Primera Versión. Bogotá. Colombia.
- Ministerio de Salud de Colombia (2016). *Encuesta Nacional de Salud, Bienestar y Envejecimiento*. Bogotá. Colombia. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/Resumen-Ejecutivo-Encuesta-SABE.pdf>
- Organización de Estados Americanos -OEA- (2015). *Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos de las Personas Mayores*. Recuperado de http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-70_derechos_humanos_personas_mayores_firmas.asp
- Organización de las Naciones Unidas -ONU- (2015). *Objetivos del desarrollo sostenible*
- Organización de las Naciones Unidas -ONU- (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Recuperado de: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/mdgs/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- (2009). *El poder del aprendizaje de adultos: visión al 2030*. Documento Confintea VI.
- Torres Olmedo, A. E. (2005). *Comportamiento epidemiológico del adulto mayor según su tipología familiar*. (Trabajo de grado de especialidad en Medicina Familiar), Universidad de Colima, Facultad de Medicina, Colima. México.



La cantidad de mujeres mayores que estudian va en aumento.

TRUJILLO DEL PERÚ: CINCO SIGLOS DE FE Y CALAMIDADES

TRUJILLO DEL PERU: FIVE CENTURIES OF FAITH AND CALAMITIES

José Theódulo Esquivel Grados¹

Migdonio Nicolás Esquivel Grados²

Recibido: 23-05-2020

Aceptado: 28-05-20230

RESUMEN

En el presente artículo se presentan datos referentes a calamidades (desastres naturales y enfermedades) que han asolado a la urbe metropolitana de Trujillo del Perú en su largo periplo, que en pocos quinquenios cumplirá cinco siglos. Precisamente, en la historia de una ciudad azotada por tales infortunios se ha evidenciado el fervor religioso de una población mayoritariamente católica que acrecentó su devoción por los Patronos de Trujillo, los Gloriosos San Esteban y San Valentín, así como por la Milagrosa Virgen Candelaria del Socorro de Huanchaco, que en su momento lo avivó el venerable deán Antonio de Saavedra. Pero lo que no se ha evidenciado en el largo tiempo ha sido el sentido humano de previsión, tanto de las autoridades trujillanas como de la población.

Palabras clave: calamidades, fe, devoción, previsión.

1 Matemático y educador. Doctor en Educación, maestro de Investigación y Docencia Universitaria. Profesor de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión (Huacho, Perú).

2 Educador. Docente universitario.

ABSTRACT

This article presents data referring to calamities (natural disasters and diseases) that have devastated the metropolitan city of Trujillo del Peru in its long journey, which in a few five years will be five centuries. Precisely, in the history of a city plagued by such misfortunes, the religious fervor of a predominantly Catholic population has been evidenced, which increased their devotion to the Patrons of Trujillo, the Glorious San Esteban and San Valentín, as well as the Miraculous Virgin Candelaria del Socorro from Huanchaco, which was enlivened at the time by the venerable Dean Antonio de Saavedra. But what has not been evidenced in a long time has been the human sense of foresight, both of the Trujillan authorities and of the population.

Key words: calamities, faith, devotion, foresight.



Estragos del terremoto de 1970 en Trujillo.

I. PESTES Y PANDEMIAS

En las proximidades de la legendaria ciudad capital del reino Chimú, Chan-Chan, Diego de Almagro clavó su pica y fundó la "villa de Truxillo" un 26 de diciembre del año del señor de 1534, el día de la Fiesta de San Esteban y que ungido como Patrón de Trujillo. Refiere Del Busto (1993) que, el siguiente año se oficializó la fundación por Francisco Pizarro, justamente el 5 de marzo de 1535 y "la llamó Trujillo como un homenaje a su patria extremeña" (p. 176). Al respecto, Miguel Feijoo de Sosa en 1763, refirió: "...Pizarro, después de haber fundado la Ciudad de los Reyes ... pasó inmediatamente en el de mil quinientos treinta y cinco al fértil Valle de Chimú; y con distancia de ochenta leguas erigió á la Ciudad de Truxillo, baxo el patrocinio del Glorioso Apóstol Santiago..." (p. 2). En los años aurales de la flamante ciudad de Trujillo, la feligresía profesó su fe al amparo del mártir san Esteban y Santiago Apóstol, patrón de los conquistadores y santo de los naturales.

En 1555, como recuerdo imperecedero de su paso por la hermosa ciudad de Trujillo, el virrey Hurtado de Mendoza "...fundó la primera escuela oficial habida en el Perú" (Mariátegui, 1946, p. 25), donde estudió latín, gramática y artes el renombrado padre Blas Valera, primer cronista peruano; pero se dice también que en ella habría estudiado el primer obispo peruano Carlos Marcelo Corne. Desde los años aurales del virreinato, la población trujillana cumplió un rol protagónico que prosiguió en el coloniaje, así como durante la emancipación del oprobioso yugo hispánico.

La ciudad de Trujillo en su fecunda historia ha exhibido primacía señorial de sus blasones de metrópoli ilustre, pero al mismo tiempo ha enfrentado una serie de vicisitudes; pues, el crecimiento y el progreso se vieron truncados con frecuencia por las aflicciones de pestes y pandemias, temblores y terremotos, aguaceros y aluviones. El canónigo Zegarra (1951) rememora una de las primeras pestes que sufrió la novísima

y próspera ciudad primaveral: "En acta del Cabildo de 4 de diciembre de 1569, el Procurador General del Reino, expuso al Cabildo, que corría en la ciudad la peste de la Viruela y el Sarampión, de suerte que todos los vecinos estaban infeccionados, y acuerdan hacer una procesión al Glorioso San Esteban" (p. 37). Desde aquel diciembre del 69, en que salió el Santo Patrón de Trujillo a derramar su bendición en la población atormentada, hasta la actualidad, en los momentos aciagos la fe emergió y se hizo evidente de inmediato.

Pasaron los años y el 14 de febrero de 1619 ocurrió un devastador terremoto, luego asediaron a la ciudad dos plagas, tal como lo reseñó el procurador general del reino: "...una fue de grillos, tan multitud, que llenaban los campos y las casas; y la otra de ratones bermejos, que invadieron los campos y talaban las comidas, marchaban como un ejército, en bandas de a tres mil..." (citado por Zegarra, 1951, p. 38). Y desde ese 14 de febrero, día del dolor y de las lágrimas, San Valentín, el Padre de los Pobres y del amor fue declarado Patrón Jurado de la ciudad.

En 1658 un sismo de proporciones remeció Trujillo y cuando todavía no se superaban los daños producidos y consecuentes plagas, en 1674 se presentó otra plaga tremebunda de ratas e insectos. Ante tales circunstancias, ya no se invocó a san Esteban ni a san Valentín, sino a la Virgen de la Candelaria del Socorro de Huanchaco, que con el Niño Jesús en brazos llegó en peregrinación a Trujillo por gestión del influyente presbítero Antonio de Saavedra y Leiva, deán de la Catedral de Trujillo. Y, precisamente, luego de la solemne misa en la catedral y la consiguiente procesión de la sagrada imagen de la Inmaculada Madre de Dios por la Plaza de Armas, asombrosamente los bichos huían despavoridos por las cinco portadas de la ciudad amurallada y los enfermos sentían que sus males eran aliviados. Y como apunta Miro Quesada (2005), "...luego de grandes rogativas (a la virgen), en las que participó todo el pueblo, el peligro pasó" (p. 43). Las portadas, previamente citadas, estaban orientadas y conducían a los poblados de Huamán, Mansiche, Miraflores, Moche y a la Sierra; pero

también existió en la ancha cerca una estrecha puerta, denominada "Postigo del Deán, por donde, según la tradición, salía rumbo a Mansiche y Huanchaco el Deán Saavedra". (Espejo, 1989, p. 36)

La oficialización de la bajada de la Milagrosa Virgen de Huanchaco a Trujillo la hizo el Cabildo Eclesiástico el 13 de diciembre de 1681, en cuya resolución se precisaba: "Hacer Voto de traer, cada cinco años la Virgen del Socorro de Huanchaco" (Zegarra, 1951, p. 48). Así empezó la fiesta quinquenal del "Huanchaquito" que perdura hasta la actualidad y Trujillo tiene la oportunidad de recibir la protección de la imagen más antigua de la Virgen María que llegó al nuevo mundo, según investigación del canónigo Benites (1995). Y tras lograr el milagro de terminar con la peste bubónica que azotó la ciudad primaveral en 1674 y que según los libros del cabildo puso a la ciudad en "gran conflicto y trabajo" (Miro Quesada, 2005, p. 43), la fe en la Venerable Mamita del Socorro ascendió convirtiéndose en la eterna Protectora de Trujillo; pues, se trata de una sagrada imagen que llegó al puerto huanchaquero como ofrenda del rey Carlos I de España (V de Alemania) y en cuya coronación canónica en 1971 fue declarada Madre del Amor y de la Paz Universal por el papa Paulo VI.

Corría el siglo XX y Trujillo no estaba exento de plagas. En 1918, en plena Primera Guerra Mundial, se desató una gripe letal que horrorizaba a la población española y cada día se fue extendiendo por todos los confines del planeta, y el Perú y Trujillo no fueron la excepción. En ese tiempo, como en la actualidad, las mascarillas fueron una de las principales protecciones en contra de aquella pandemia infecciosa que terminó con la vida de entre 50 y 100 millones de personas de distintos países del mundo, dentro de los que se encontraba el Perú como uno de los más golpeados, aunque hay quienes estiman que fueron alrededor de 500 millones de personas las que perecieron por la letal peste o un equivalente a un tercio de la población planetaria. Esta enfermedad causó estragos porque aún no se habían descubierto los antibióticos para

combatirla ni existían las condiciones de salubridad para contenerla; por eso, se propagó con rapidez por los cinco continentes, desde marzo de 1918 hasta setiembre de 1919 y en algunos países como el Perú hubo rebrote incluso en 1920. Se estima que fue China el país con más defunciones, alrededor de unos 30 millones, y en el Perú perdieron la vida más de 50 mil personas. Aquella pandemia de proporciones apocalípticas, por falta de cuidados eficaces, lamentablemente se extendió en el Perú por las regiones desde 1918 hasta 1920 durante cuatro momentos, olas o repuntes.

Ciro Alegría Bazán, quien se encontraba desde 1917 estudiando primaria en el Colegio Nacional de San Juan en Trujillo, fue testigo de la crudeza de la pandemia de aquel entonces y recuerda datos estremecedores, que los presentó en su ilustrativa crónica bajo el título: *La gripe: Una embajada de postguerra*.

Si mal no recuerdo, a mi patria llegó por allá por los años 18 y 19. Yo era entonces un rapazuelo que cursaba la instrucción primaria en Trujillo. El colegio se infectó y para impedir que nos contagiáramos todos dieron cierto tiempo de vacaciones. A los mayores, la gripe llevábaselos por cientos. Los males nuevos son como los cuchillos nuevos: cortan bien. La enfermedad recién estrenada encontraba a la gente sin defensa ni práctica en la medicación. Había grande alarma... Una de mis tías me llevó cierta vez a visitar a unas amigas que vivían cerca del cementerio. Aquella sala tenía ventana de reja. Apenas nos sentamos, comenzaron a pasar entierros, algunos lujosos, con carrozas haladas por mulas de gualdrapas negras y otros, muy pobres. "¡Ay, la gripe!, ¡ay, la gripe!", chillaba la dueña de casa. Cuando terminó de pasar el cortejo del quinto féretro que vimos en una hora, mi tía me sacó de allí al trote, como si nos hubiera puesto en un riesgo especial ese desfile continuo de la muerte. A los pocos días, la señora chillona murió. (p. 48)

Llegado el fin de año del 18, el niño Ciro, que en 1917 tuvo como maestro de primer año a César Vallejo, de nuevo retornó a pasar vacaciones en su lar natal, Marcabal Grande en Huamachuco, pero esta vez lo hizo en compañía de uno de sus primos por la ruta de Cajabamba. Por esos días de fines de diciembre, la pandemia ya hacía estragos en los Andes, tal como lo sigue aleccionando Ciro Alegría en su referida crónica:

Después de hacer barrizolas en la costa peruana, comenzó a trepar los Andes... Se había estado repartiendo por las cordilleras, llevada por arrieros y caminantes. Entre los campesinos corría una historia. La gripe era una mujer de traje y rebozo blancos, montada en un caballo igualmente blanco, que galopaba de noche por pueblos y campos, calladamente, como una nube, repartiendo el mal. Muchos la habían visto... (p. 49)

Yo iba a pasar los tres meses de vacaciones en Marcabal Grande. Queda lejos ahora que hay carreteras. Siete días duraba el viaje a caballo, desde Trujillo, en ese entonces. (p. 50)

...

Al llegar a Cajabamba, donde mi primo tenía su familia, vimos que el panteón aldeaño estaba repleto de enterradores. La pequeña ciudad albergaría entonces a unos cincuenta mil habitantes y ese día enterraron a treinta. (p. 53)

Huerta (2018), respecto de la cruel pandemia, puntualizada por el autor de *Los perros hambrientos*, refiere que en julio de 2011 un equipo de investigadores norteamericanos y peruanos publicó en la revista *Vaccine* un estudio sobre el impacto de la gripe de 1918 en el Perú, procediéndose a revisar 52,739 certificados de defunción en Lima, Trujillo e Iquitos entre 1912 y 1922, y como resultado se encontró que la gripe se presentó en tres olas: la primera en Lima entre julio y setiembre de 1918; la segunda se produjo entre noviembre de 1918 y febrero de 1919 y se extendió casi a la vez a Iquitos

y Trujillo; la tercera ocurrió entre enero y marzo de 1920 en Lima y de julio a octubre de 1920 en Ica. Curiosamente, la mayor proporción de víctimas tenían de 15 a 40 años, seguida de los adultos mayores.

Casi 102 años después, el escenario de la pandemia de hace 100 años se repitió con la aparición de la enfermedad por coronavirus, llamada la COVID-19, una pandemia que se inició en Wuhan, China, en diciembre de 2019 y en tres meses se extendió por todo el mundo. El 6 de marzo de 2020, se confirmó el primer caso en el Perú, y el primer caso en Trujillo se identificó el 15 de marzo y se trató de una adolescente de 14 años que volvió de Madrid, España. Como toda pandemia, la enfermedad contagiosa se extendió como reguera por la ciudad; luego, por los valles aledaños de Trujillo, primero, y por la sierra, después. Frente a la grave calamidad, fueron muchos los gestos de solidaridad entre ciudadanos e instituciones, como los de la Universidad Nacional de Trujillo, que el 25 de marzo del 2020 realizó la primera entrega gratuita de jabón líquido a los hospitales Belén, Regional Docente, Víctor Lazarte Echegaray y Alta Complejidad "Virgen de la Puerta", producción ejecutada por la Facultad de Ingeniería Química con el afán de fortalecer las medidas preventivas contra el coronavirus, en los profesionales de salud y pacientes; pero siguieron otras donaciones con la participación de la Facultad de Farmacia y Bioquímica.

Ante el avance incontenible de la pandemia, cuando los contagiados se contaban por millares, las defunciones por cientos y los hospitales colapsaron, el Arzobispado de Trujillo tomó la decisión de traer a la capital regional en visita extraordinaria a la Milagrosa Virgen del Socorro de su puerto soledoso de Huanchaco para el día 20 de mayo del 2020. Tal visita de la Reina de los Cielos no se realizó en procesión de peregrina con el Niño Jesús en brazos, recorriendo en andas los 14.8 kilómetros que separan Huanchaco de Trujillo, sino en sobrevuelo en un helicóptero de la Policía Nacional del Perú y acompañada por el arzobispo

Miguel Cabrejos Vidarte, quien rememoró por los medios de comunicación la peste de 1674; la gente le dio la bienvenida y clamó por su bendición desde sus patios, puertas, ventanas y azoteas, y agradecía el paso de la Madre Protectora hondeando albos pañuelos. No fue la habitual peregrinación de la patrona de los navegantes precedida de los diablos bailadores, ni devotos, ni sahumeros por la ruta y las calles de Trujillo; sólo hubo el regocijo generalizado por tan gozosa presencia de la Inmaculada y el Niño por los aires de la ciudad primaveral y sus distritos conexos. Pero en esta ocasión, luego de tan apreciable visita la pandemia no cesó, siguió causando estragos.

II. TEMBLORES Y TERREMOTOS

La ciudad de Trujillo fue elevada a sede episcopal en 1616, año en que se empezó a edificar su catedral, la que terminó en escombros luego del terremoto de 14 de febrero de 1619. Asimismo, terminaron derruidas iglesias, edificios y casas, dejando sólo muros, "...muriendo más de 350 personas" (Alayo, 2007). Testigo presencial de tan grave devastación fue el padre Calancha, quien refiere que: "Las gentes huyeron despavoridos a los llanos y cerros inmediatos..." (citado por Zegarra, 1951, p. 38). Acota este clérigo que, el mismo día del terremoto de urgencia se reunieron los Cabildos Civil y Eclesiástico y "...acordaron y juraron, por día de fiesta y por su Patrón y abogado al Glorioso San Valentín...saliendo el Santo en la tarde del mismo día, en procesión, la que da la vuelta por toda la plaza, venerándose de este modo el azote de la ira divina." (p. 39)

Ante el impacto del movimiento sísmico de 1619, el virrey Francisco de Borja y Aragón con fecha 23 de febrero formó una comisión encargada de estudiar la restauración o el traslado de la ciudad de Trujillo, pues dictó una provisión que dispuso: "...acordé de dar y di la presente por la qual mando se passe y traslade dicha ciudad a otro sitio

superior en parte y lugar fijo que no sea de arena y tenga agua suficiente" (citado por Larco, 1917, p. 37). La comisión estuvo integrada por el obispo de la Diócesis, Francisco de Cabrera, el capitán Luis de Esquivel, el licenciado Francisco Merino Ferrer y el encomendero Juan de Avendaño. Los vecinos que apostaban por el traslado, proponían una serie de lugares como las faldas del cerro de Cabras, Mampuesto, Pesqueda, Miraflores, Laredo o Quirihuac; pero no ocurrió.

Las tierras de la capital de los ancestrales chimúes, en la colonia fueron remecidas con cierta frecuencia. El primer terremoto de proporciones fue el de 1619, seguido de una serie de movimientos telúricos de fuerte intensidad y destrucción, como los ocurridos el 6 de enero de 1625, el 20 de febrero de 1635, el 14 de febrero de 1658, el 20 de octubre de 1687, entre otros. En 1759 un terremoto de gran magnitud azotó nuevamente Trujillo y el norte, quedando la ciudad en ruinas; tal como apunta Miro Quesada (2005), respecto de la destrucción del bello templo del Carmen: "El templo quedó casi inservible después del terremoto del 2 de setiembre de 1759..." (p. 32), considerando que era una construcción nueva, pues en ella existía una inscripción que decía: "Esta obra se concluyó en 1759". En el siglo XX, el terremoto del 31 de mayo de 1970 también causó daños que generaron desasosiego en la población de la ciudad de Trujillo.

III. LLUVIAS Y ALUVIONES

Las calamidades se han alternado entre terremotos, pestes y aluviones. Tal es así que, en los últimos quinientos años ha sucedido al menos unos 120 episodios del fenómeno de El Niño. Hooker (1995) presenta un listado de tales fenómenos pluviales desde 1578:

En el año de 1578, la ciudad de Trujillo sufrió graves estragos causados por un fuertísimo aguacero que duró varias semanas. Después de este diluvio se presentaron grandes

lluvias a inicios de 1600. En el transcurso del siglo XVIII hubo fuertes lluvias en los años de 1701, 1720, 1728, 1848, 1763, 1770 y 1791. Fue durante el siglo XIX cuando más aguaceros hubieron, veamos: en 1804, 1814, 1817, 1819, 1821, 1828, 1832, 1837, 1845, 1854, 1858, 1864, 1871, 1877, 1878, 1884, 1891. Las lluvias de 1891 se presentaron en forma extraordinaria, causando pánico y destrucción, principalmente en la ciudad de Trujillo a causa de la fractura de una porción del antiguo acueducto o mampuesto ubicado en la zona Este de la ciudad por causa de la gran avalancha venida por la quebrada del León. (pp. 1, 2)

En 1760 Miguel Feijóo hizo referencia de tres fenómenos:

...Refieren personas fidedignas que en año de mil setecientos y uno, y setecientos y veinte cayeron algunas (lluvias) con injuria de la Ciudad y sus campos; pero que las del año de setecientos y veinte y ocho, por el mes de Febrero, fueron tan excesivas, que corrieron ríos de agua por las calles, y Plazas, sin saber los Vecinos por donde ocurrir para salvarse de semejante inclemencia. (p. 158)

En el siglo XX y XXI son memorables los fenómenos de El Niño de 1911, 1918, 1925, 1940-41, 1945-46, 1956-57, 1972-73, 1982-83, 1997-98, 2009-10 y 2016-17, los cuales devastaron la ciudad del Trujillo, al igual que otros pueblos del norte del país. Tales debieron ser los efectos del fenómeno pluvial de 1918, que ese año no llegaron a Trujillo desde las distintas latitudes del norte los jóvenes para participar en el primer examen de admisión de la historia de la Universidad de La Libertad, pues sólo "...se presentaron seis postulantes, siendo desaprobado uno." (Culquichicón, 2004, p. 24).

Respecto de las torrenciales lluvias de 1925, Hooker (2012) refiere que, a partir del 7 de marzo de ese año, "Llegaron las lluvias y con ellas la más grande destrucción, no solo de inmuebles urbanos, sino de una importante y costosa infraestructura agrícola de la que dependía el cultivo de la caña de azúcar y el algodón." (p. 2). A la intensidad pluvial del 7 de marzo, continuaron cayendo con violencia intensas lluvias los días 11, 12 y 17 del mismo mes. En 1951 el periodista Santiago Vallejo describió el famoso aluvión del 7 de marzo de 1925: "Hacia las siete de la noche del sábado 7 de marzo, cuando recién acababa mis labores del periódico, ansioso de ir a recibir un poco de aire fresco en la vecina orilla huamanera, comenzó de pronto a llover. Era una lluvia rara por lo torrencial" (p. 212). Luego añadió el hombre de prensa:



Huellas del aluvión de 1925 en Chepén.

Feijóo de Sosa nos había advertido sobre los efectos de las inundaciones en la costa peruana del norte, narrando de aquellas de que tuvo noticia, o de que fuera testigo. Pero más cerca en el hogar habíamos oído decir del aluvión del 91, que empezó el 19 de marzo día de San José, y cuyos estragos fueron sin duda mayores que los del 25. (pp. 212, 213)

En el caso del fenómeno de 1998, las intensas precipitaciones del 9 y 10 de febrero discurrieron por la quebrada del León y convirtieron al cementerio de Mampuesto en un dique, tal como personalmente los suscritos pudieron observar. El día 11 a horas 9:50 a.m. se produjo el colapso de la obra de interconexión del muro arqueológico del Cementerio de Mampuesto al canal La Mochica Alta, una obra que se construyó años atrás para que sirva de desfogue a las aguas embalsadas hacia el canal aludido; pero el diseño no respondió al caudal de las aguas que rebosaron el cementerio convertido en súper reservorio. El violento colapso originó la destrucción de las viviendas ubicadas en sus inmediaciones, así como la inundación de las zonas aledañas, especialmente la avenida de Miraflores, el Cementerio Chino y gran parte de Trujillo monumental, donde decenas de cadáveres

y ataúdes quedaron encallados en las anegadas calles y hasta en la histórica Plaza de Armas. Realmente, todos los rincones de la ciudad colonial venteaban a légamo y pesadumbre.

El fenómeno del año 2017 fue también de tal magnitud que la ciudad recibió la descarga de inusuales chubascos y quedó inundada por el huaico de lodo cuya corriente principal se desplazó turbulenta por la avenida Miraflores hasta esparcirse en las proximidades del centro histórico, con iguales o mayores proporciones del fenómeno del 98; dejando a su paso una población cubierta por el polvo y el manto del dolor y el lamento, sin ver luego de tres años un avance significativo de reconstrucción de la ciudad dañada ni las obras de prevención tan anheladas. Colapsaron viviendas y se suscitaron daños en el hermoso mural de la Universidad Nacional de Trujillo de la avenida Jesús de Nazareth, el cual es designado como "Pinacoteca Artística de la Historia Milenaria Regional"; daños producidos a causa de las sales en las partes bajas del muro por las lluvias y las aguas del huaico que se estancaron por varios días, pero también hubo perjuicio del mural por el lado de la avenida Juan Pablo II.



Fenómeno El Niño, Trujillo, 2017

Y cuando aún el polvo encarnado no se haya terminado de limpiar de techos, paredes y ventanales de casas y edificios, el cielo de grises nubarrones seguramente dejará caer nuevamente sus lluvias torrenciales en los altillos próximos de Trujillo y el lodazal ocre otra vez buscará su cauce habitual y anegará por enésima vez la golpeada urbe, como ha ocurrido por los siglos de los siglos. Entonces, volverá a interrumpirse hasta el sosiego de los cadáveres del rústico y viejo campo santo de Mampuesto que luego terminarán por indeterminada vez diseminados por calles y plazas. ¿Esto se podrá prever algún día? ¿Serán las autoridades y la población capaces de poner atajo a las desgracias casi habituales proyectando y ejecutando obras para una adecuada prevención? ¿Quién sabe?

CONCLUSIONES

La Benemérita y Patriota ciudad de Trujillo, desde su fundación hace cerca de cinco siglos, ha sufrido los embates de desastres naturales y pandemias que han dejado como saldo estragos, dolor y muerte. Si han ocurrido muchas desgracias, varias de ellas son el resultado de la ausencia de planificación urbana de los primeros ibéricos que llegaron al próspero valle del Gran Chimú. Tales fueron, por ejemplo, los daños en la ciudad por los sismos, como el de 1619, que hasta el virrey Príncipe de Esquilache formó una comisión para que analice su posible reubicación; sin embargo, no sirvió de mucho ni hubo lecciones aprendidas de las desdichas y la prevención se pospuso indefinidamente por parte de las autoridades del pasado e inclusive de esta época, así como también cundió la indiferencia de parte de la población organizada que no supo ofrecer una respuesta.

En elcurrir histórico se ha observado que, en momentos críticos, producto de desastres naturales y pestes, la fe de la población trujillana siempre ha estado presente. Así lo encontramos en 1569 al glorioso san Esteban, que salió en procesión para proteger a la feligresía de una peste de la viruela y el sarampión; el 14 de febrero de 1619, en plenas réplicas de un terremoto descomunal que se suscitó al medio día, antes del ocaso san Valentín recorrió la Plaza de Armas derramando su bendición, aplacando los movimientos telúricos y la desesperación de los afligidos; pero, cuando una plaga apocalíptica de insectos y ratas azotó la ciudad de Trujillo en 1674, por obra del deán Antonio de Saavedra y Leiva, la Virgen del Socorro descendió desde su camarín en su santuario de Huanchaco y llegó en procesión a la ciudad capital del corregimiento a guarecer a la sufrida gente, y desde ese tiempo hasta la actualidad la Sagrada Imagen visita Trujillo cada quinquenio, pero que en marzo de 2020, de manera excepcional la Santísima Madre del Socorro realizó una singular visita en medio de la pandemia producida por la COVID-19.

Muchas de las calamidades pudieron evitarse si se hubieran implementado medidas para contrarrestarlas; tal vez de poco sirvieron crónicas, recomendaciones y sufrimientos, ya que no fueron tomados en cuenta por las autoridades en el largo periodo de cinco siglos; pero, tampoco afloró en la población trujillana el ancestral espíritu solidario y no supo reaccionar, organizándose para prevenir futuras desgracias, sobre todo las generadas por aluviones y pandemias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alayo Bernal, Lincoln (2007). *Cronología histórica de los terremotos más destructivos en el Perú 1533-2007*. Recuperado de https://www.preventionweb.net/files/16782_historiadelosterremotosenelperu.pdf
- Alegría Bazán, Ciro (1980). *Mucha suerte con harto palo. Memorias. Tomo I*. Bogotá: La Oveja Negra.
- Benites Vargas, Rufino (1995). "Virgen del Socorro. La imagen más antigua del Perú y América Latina". En J. W. Sánchez. *Tradiciones huanchaqueras* (pp. 79-102). Trujillo: Colegio Particular Claretiano.
- Culquichicón Gómez, Yeconías (2004). "César Vallejo, el universitario". En Centro Cultural César Vallejo. *Vallejo, siempre* (pp. 21-37). Lima: Universidad Alas Peruanas.
- Del Busto Duthurburu, José Antonio (1993). *Francisco Pizarro. El Marqués Gobernador* (4ª ed.). Lima: Brasa.
- Espejo Asturrizaga, Juan (1989). *César Vallejo. Itinerario del hombre 1892-1923*. Lima: SEGLUSA Editores.
- Feijoo de Sosa, Miguel (1763). *Relación Descriptiva de la ciudad y provincia de Trujillo del Perú* (edición facsimilar). Madrid, España.
- Hooker Noguera, Samuel (1995). *Los aguaceros de Trujillo*. Trujillo: Procultur.
- Huerta, Elmer (24 de diciembre de 2018). "La gripe de 1918 en el Perú". En *El Comercio*. Recuperado de <https://elcomercio.pe/blog/cuidatusalud/2018/12/la-gripe-de-1918-en-el-peru/?ref=ecr>
- Larco Herrera, Alberto (1917). *Anales de Cabillo. Ciudad de Trujillo; extractos tomados de las actas de los años 1612-1626*. Lima: Sanmarti y Cía.
- Mariátegui Oliva, Ricardo (1946). *Escultura colonial de Trujillo*. Lima: Alma Mater distribuidores.
- Miro Quesada Sosa, Aurelio (2005). *Costa, sierra y montaña*. Lima: Orbis Ventures.
- Vallejo, Santiago (1952). *Trujillo en estampas y anécdotas*. Lima: Crédito Editorial Universitas.
- Zegarra Andrade, Telmo (1951). *Los rincones históricos y su belleza intrínseca*. Trujillo.



Niños en vacaciones estudian voluntariamente.

CONFERENCIA



LA UNIVERSIDAD QUE HOY REQUERIMOS Y EL PENSAMIENTO DE ANTENOR ORREGO

Jorge Capella Riera¹

En la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción (1998) leemos: "La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas".

"La transformación de la Universidad, la mejora de su calidad y su pertinencia y la manera de resolver las principales dificultades que la acechan exigen la firme participación no sólo de gobiernos e instituciones de educación superior, sino también de todas las partes interesadas, comprendidos los estudiantes y sus familias, los profesores, el mundo de los negocios y la industria, los sectores público y privado de la economía, los parlamentos, los medios de comunicación, la comunidad, las asociaciones profesionales y la sociedad, y exigen igualmente que las instituciones de educación superior asuman mayores responsabilidades para con la sociedad" (Conferencia Mundial sobre Educación Superior, 1998)

Estas ideas formuladas recientemente son similares a las que en su época desarrolla vuestro, ahora nuestro, ilustre mentor Antenor Orrego Espinoza, quien entendió a la perfección la misión y funciones de la Universidad.

¹ Doctor en Educación, posdoctorado en Orientación Profesional, profesor de segunda enseñanza en Filosofía y Literatura. Docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Lima).

Esta exposición pretende demostrar lo que acabo de expresar haciendo una breve comparación entre las exigencias que hoy se plantean a la Universidad y algunos escritos de Orrego en los que el vate se refería a las exigencias de su tiempo.

A tal efecto he hecho uso de estas fuentes de información:

La conferencia Mundial antes mencionada, la ponencia: "La educación del futuro y los valores" elaborado por Francisco Javier Elzo para el Ciclo "Debates de educación" organizado por la Fundación Jaume Bofill y la UOC. (2004) y el trabajo de Elmer Robles Ortiz: "Las Ideas Educativas de Antenor Orrego (1992). Esta última me ha permitido contar con una guía de orientación y con material básico sobre la producción literaria de Orrego.

En la intervención me refiero primero a la misión de la Universidad y luego a las exigencias de la sociedad respecto de ella desde el punto de vista principista.

Y en la presentación de la información comienzo con las ideas que para mi tienen mayor resonancia en los últimos tiempos respecto de las variables que estoy considerando y luego las ideas de Orrego que se refieren a esas mismas variables pero en la época en que transcurrió la trayectoria del ilustre pensador.

MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Mayor Zaragoza (1987) nos habla de una Universidad "inserta en la sociedad, conectada con las empresas e instituciones financieras que vean en ella la fuente de personal cualificado y la solución a problemas específicos de su área; una universidad independiente pero relacionada con las instancias de poder al que asesora y proporciona información actualizada para la toma de decisiones; una universidad con capacidad creadora que

ofrece fórmulas interdisciplinarias y estrategias imaginativas a la sociedad; una universidad especialmente rigurosa en la incorporación de su profesorado; con el único requisito de su capacidad y en número suficiente para la enseñanza especializada y para la investigación científica y técnica; una universidad con una amplia oferta curricular que pueda seguirse "a la medida" por los estudiantes de todas las edades; una enseñanza superior que posea los mecanismos de acceso de alumnado que permitan personalizar al máximo los criterios aplicables a la iniciación de estudios en los diversos centros y permanencia en los mismos; unos cursos intensivos de actualización y especialización permanentes; restando énfasis a la formalidad del título convencional para trasladar la mayor atención a la capacitación personal; una universidad que favorezca la movilidad de sus profesores y alumnos mediante los pertinentes acuerdos interinstitucionales y la cooperación en centros y organismos regionales e internacionales."

Y el visionario Orrego aspiraba a "Hacer de la antigua Universidad estática un proceso dinámico de evolución que sepa incorporar, paso a paso, en superación constante, la vida total de la nación."

La Universidad integral es "un foco de iluminación intelectual y moral y una antena que recogiendo las palpitaciones del Universo y de la vida, se proyecte profundamente hacia el pasado e infinitamente hacia el futuro". La Universidad respondería a la "realidad de una América Nueva, al ritmo de un mundo que está realizando acelerada transformación técnica, social y económica". (1965)

EXIGENCIAS DE LA UNIVERSIDAD

Tal como señalara al inicio de la exposición las exigencias que voy a considerar son de carácter principista o doctrinario y no me referiré a las de tipo instrumental.

EDUCACIÓN

Castells (2001) nos dice que "quien quiera vivir bien tendrá que reunir dos condiciones: un alto nivel de educación y una gran adaptabilidad personal... Lo esencial será la capacidad de adaptarse a un mundo de cambio constante, tanto en lo tecnológico como en lo personal... Hace falta inteligencia y capacidad de aprendizaje porque siempre estaremos aprendiendo, siempre, pero sólo si nos han enseñado cómo aprender".

Ubicado en un humanismo científico-tecnológico de inspiración cristiana, entiendo que la educación es un fenómeno y un proceso.

En efecto, como defiende Guédez (1987), la educación es, fundamentalmente, un fenómeno personal-histórico-social-ideológico. Es por esto que la consideración de cualquier aspecto inherente a la temática educativa no puede circunscribirse a los aspectos del contenido (qué enseñar), de los métodos (cómo enseñar) de las estrategias (con qué recursos y dentro de qué vías enseñar). Estos alcances de la educación deben apuntar a un proyecto de sociedad, a un proyecto educativo.

Afirmo de igual manera que la educación es también un proceso de emancipación, mediante el cual los sujetos y los pueblos dejan de ser meros individuos para convertirse en agentes de su propio destino, gracias a su capacidad transformadora.

Para Orrego, "El hombre sin pasiones es un ex hombre, un ex ser"... "El problema de la educación no es suprimir las pasiones que son el impulso creador del hombre. El problema consiste en enseñar la superación de las pasiones hasta la máxima nobleza y en servirse de ellas como instrumento de ellas como instrumento del espíritu".

"La educación no es inculcar y modelar, la educación es revelar, conducir y ennoblecer. El alma humana es demasiado sagrada para que nadie tenga la pretensión de liberarla a su capricho".

CULTURA

Heise, Tubino y Ardito (1992). entienden por cultura "el conjunto de formas y modos adquiridos de pensar, hablar, expresarse, percibir, comportarse, comunicarse, valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto grupo."

A pesar de que se habla siempre de un contexto social, no se puede olvidar que el hombre, como tal, es el único sujeto y objeto de la cultura. Es él quien vive una vida verdaderamente humana, gracias a la cultura. En la variedad y riqueza de sus manifestaciones es ella la que hace al hombre un ser diferente y superior al mundo que lo rodea. Por eso el hombre no puede prescindir de la cultura.

"La cultura, por mucho que tienda a mantener algunos rasgos de la estructura, siempre se está creando y recreando. Hay un proceso constante de producción de cultura, por evolución interna de la experiencia de cada pueblo y por su adaptación a nuevos desafíos e intercambios con el entorno". (Albó, 1993).

Baquerizo (1982) insiste en que "la educación debe posibilitar el crecimiento de las culturas nacionales. El respeto de la realidad histórica y social de cada cultura, el contar con las posibilidades reales de enfrentarse a nuevos valores y de crear nuevas síntesis vitales, a la par de construir un derecho fundamental, es un reto para toda acción educativa que pretenda ser liberadora, pues, la vocación de toda cultura es llevar a la libertad... Lo imprescindible es que nuestra reflexión en torno a la cultura involucre la consideración de los aspectos sociopolítico-económicos".

Según Orrego "... la cultura es historia y la historia es cultura. El que vive de espaldas a su época, de hecho, se suicida. Es un suicidio lento, invisible acaso para las víctimas, pero suicidio efectivo. El Perú está hecho de suicidas que no se dan cuenta de su fallecimiento ni de la potencia que los fulmina. Es una inconciencia que nos enternecería, si sus gesticulaciones de moribundos

no fueran una rémora para la tarea salvadora de mañana". (1928)

"Para que la cultura sea histórica y no muerta, para que la cultura no se convierta en simple escarceo erudito de academia, en un simple paganismo de palabreo técnico, para que la cultura viva en nosotros como médula de nuestros huesos y no sólo en libros y en las clases, son preciosos dos elementos primordiales: de un lado la Universidad, de otro el pueblo; de un lado el trabajador manual, de otro el trabajador intelectual. Son dos elementos que no pueden caminar separados porque se complementan entre sí. Cuando se divorcian, la cultura se convierte en el instrumento de una clase dominante que explota y oprime al pueblo, es decir, a la sustancia permanentemente de la historia y de la libertad del hombre". (1928)

"Nuestra gran empresa de universitarios -tal vez nuestra única empresa- es vivir la cultura. Basta ya de bagazo erudito que no sirve ni para mejorarnos ni para mejorar nuestra patria. Necesitamos estudiar la calidad de nuestra América y crear nuestro pensamiento, nuestra propia política nuestra propia economía, nuestra propia estética, nuestra propia historia". (1928)

CONOCIMIENTO E INVESTIGACIÓN

Hay que introducir la nacionalidad en la toma de decisiones. Elzo propone "pasar del ámbito de la opinión, de la mera declaración de intenciones, al ámbito de la confrontación y del afrontamiento dialógico basado en la realidad social, realidad conocida y contrastada con rigor. Hay una real urgencia ética de desterrar de nuestras costumbres la idea de que en nombre de la libertad cada cual puede opinar lo que quiera de cualquier tema sin dar razón de lo que dice más allá de un genérico "según mi opinión" o "a mi entender". Además, puesto en confrontación con una opinión divergente, todo se salda con "eso pinas tú, eso opino yo".

La Universidad está llamada a "promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas". (Conferencia, 1998)

Orrego afirma que: "La sabiduría no es tanto la posesión del conocimiento sino el esfuerzo y el camino al conocimiento".

"No hay sabiduría infusa, sino sabiduría sufrida conquistada y vencida". "No es la palabra sino el espíritu de la palabra lo que hace la enseñanza para el iluso. Las realidades son amargos desengaños, negaciones constantes de su propio ideal". "Para el esperanzado las realidades son confirmaciones de sus ideales, acicates de victoria". (1957)

"Pensar y obrar no son términos antinómicos sino correlativos y complementarios. Ambos señalan la escala serial de un solo proceso que es la expresión de la vida." (1957)

"Cuando preguntes algo debes estar siempre a la altura de la respuesta." "No pretendas conocer y amar nada si no eres capaz de asumir, en plenitud la responsabilidad de ese conocimiento y de ese amor". "No hay más cobardía que no hacer tu acción y no decir tu palabra. Que ésta sea tu moral". (1957)

"Solo en la medida que me admitas y escudriñes con devoción infatigable podrás construir esos esquemas temporalmente estables de tus leyes científicas, que te permitan vivir y pensar con cierta seguridad, pero que no son sino secciones o reportes de tu inteligencia sobre la trama incalculable, ingente y móvil de mi ser mismo, que es la esencia del acontecer cósmico". (1966)

DOCENTES/ESTUDIANTES

Los profesores dejan de lado su faceta de "transmisores de conocimiento" para cumplir el papel de "conductores de alumnos". Tarde o temprano nos tendremos que dar cuenta de que el profesor no debe ser el que detenta la ciencia, y que su objetivo es transmitirla a un grupo de alumnos. El profesor va a tener como objetivo prioritario enseñar a seleccionar los contenidos relevantes, a asimilarlos, a interrelacionarlos y a ponerlos en práctica. Esto hará que se coticen las habilidades cognitivas más refinadas y más parecidas a las que se necesitan fuera del mundo educativo.

Orrego enfoca este tema de una manera ejemplar: "Te sentirás sagrado y humilde a la vez. Revelas y te revelan. Enseñas y te enseñan. Eres profesor y discípulo". "No podrás nunca expresarte si enseñas mintiendo". "Tú eres camino, tu camino es expresión, tu expresión es enseñanza, tu enseñanza es responsabilidad". (1927)

"El profesor debe aspirar siempre a lograr la alta categoría de maestro y el alumno debe esforzarse para alcanzar la no menos alta categoría de discípulo."

"Un maestro de verdad salva siempre el sentido y la dignidad de una vida. No son enseñanzas frías que nos da sino que nos entrega, junto con ellas, su propio corazón, nos fecunda con su ternura y nos redime para siempre de todo horrible mal".

"El profesor que enseña para que puedas repetir la lección de la cátedra; el maestro te enseña para que puedas construir tu vida". (1965)

"El profesor te esclaviza a un oficio, el maestro te libera hacia la vida". (1965)

"El profesor se dirige a tu memoria, anaquel de tu alma, y sus palabras resbalan sobre el recuerdo, como por sobre una losa impermeable, sin lograr infiltración alguna. A lo sumo se dirige a tu vanidad y a tu economía". (1965)

"El maestro se dirige a tu espíritu, pozo de creación y sabiduría, y sus palabras siempre urticantes se instalan en el futuro, abolición del pasado muerto. Solo por él una posibilidad será mañana realidad creativa, y su verbo admonitivo es siempre para ti una tensión dolorosa". (1965)

SOLIDARIDAD

Debemos acompañar a nuestros formandos en la capacitación y desarrollo de los valores de la diversidad que facilitan el entendimiento dialógico. Entre estos valores cabe destacar la solidaridad entendida como la manifestación de relaciones horizontales que considera como principal objetivo la convivencia entre hombre y mujeres, independientemente de su procedencia cultural o su grupo humano de pertenencia.

Debemos tener presente que el entendimiento cultural viable en la medida que las personas y los pueblos son conscientes de su identidad, la valoran y la desarrollan. A partir de esta identificación se comprende la "legitimidad del otro" (Maturana) y entonces es posible establecer una intercomunicación válida, basada en el respeto y en la construcción de una relación horizontal, simétrica en cuanto a la validez de los interlocutores.

La globalización de la vida contemporánea no puede hacerse en el vacío, requiere enraizamiento, proyectarse al mundo desde un sitio, desde una circunstancia precisa. Por eso, globalización y defensa de la identidad son términos complementarios de un mismo proceso que proporciona contenidos concretos a la acción pública, aumenta la participación ciudadana y enriquece la vida individual.

"El principio de solidaridad y de una auténtica asociación entre los establecimientos de enseñanza superior de todo el mundo es fundamental, para que la educación y la formación

en todos los ámbitos ayuden a entender mejor los problemas mundiales, el papel de la gobernación democrática y de los recursos humanos calificados en su resolución, y la necesidad de vivir juntos con culturas y valores diferentes. (Conferencia, 1998)

"La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteados". (Conferencia, 1998)

Orrego aquí se esfuerza por establecer equilibrio y señalar que "Por no comprendernos, cada día nos desgarramos mutuamente. Lanceamos el costado de nuestro hermano con crueldad ciega que se niega a mirar, que repliega las pupilas para encerrar su visión en un cubil inmundo, en un estrecho hueco de gusano."

"...lo que caracteriza de manera singular, al estudiante latinoamericano y lo que le salva para el porvenir es su don, es su vocación de servicio social o colectivo, su vocación de servicio humano. Allí reside, también, su enorme, su incommensurable eficacia histórica". (1957)

LIBERTAD/JUSTICIA

A decir de Cock (s/f), con la expresión "libertad de" se habla de la liberación de prejuicios, estereotipos, esquemas mentales, que es preciso operar, como terapia, en la mente de los estudiantes y profesores.

La sociedad en la que está inserta la Universidad favorece o dificulta la educación en libertad, ya que no es lo mismo una institución en sociedades totalitarias que en sociedades democráticas. La sociedad proyecta en la Universidad su cosmovisión y según sea más o menos respetuosa

con la dignidad de la persona humana, resultará fácil o incómodo educar en libertad.

La Universidad debe estar libre de opresiones y manipulaciones, tanto de la política educativa de la nación, como de presiones sociales, de intolerancia del equipo docente, de intransigencias del alumnado o de los padres de familia.

Según Rawls (s/f) "la justicia es la primera virtud de las instituciones sociales, así como la verdad es a los sistemas del pensamiento." ... "La asociación de justicia con la equidad ha sido histórica y culturalmente rara y tal vez es una innovación moderna".

Y Kelsen precisa que "la justicia no es el dar o repartir cosas a la humanidad, sino el saber decidir a quién le pertenece esa cosa por derecho. La justicia es ética, equidad y honestidad. Es la voluntad constante de dar a cada uno lo que es suyo. Es aquel referente de rectitud que gobierna la conducta y nos constriñe a respetar los derechos de los demás".

El pensador Orrego apunta que, "la justicia es aquello en cuya protección puede florecer la ciencia, y junto con la ciencia, la verdad y la sinceridad. Es la Justicia de la libertad, la justicia de la paz, la justicia de la democracia, la justicia de la tolerancia".

"El rápido y amplio incremento de la demanda de educación superior exige, cuando proceda, que en toda política de acceso a la misma se dé preferencia al planteamiento basado en los méritos".

Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones".

"Se requieren más esfuerzos para eliminar todos los estereotipos fundados en el género en la educación superior, tener en cuenta el punto de vista del género en las distintas disciplinas, consolidar la participación cualitativa de las mujeres en todos los niveles y las disciplinas en que están insuficientemente representadas, e incrementar sobre todo su participación activa en la adopción de decisiones". (Conferencia, 1998)

"No es tanto la verdad y la justicia lo que renueva y fortalece a los pueblos, sino el ansia de la verdad y la justicia ... El problema de la libertad social e individual es un problema de justicia". (1977)

"Libertad y destino son términos complementarios que se integran. Querer su destino, comprenderlo y cumplirlo es la armonía del ser, la serenidad, el equilibrio y la luz. La sabiduría es el descubrimiento de esta ecuación; es la aceptación alegre y, si se quiere, heroica de la misión que surge del estrato más profundo de nuestra individualidad." (1965)

UTOPIA POR UNA SOCIEDAD MEJOR

Vivimos unos tiempos en los que faltan utopías, en gran parte porque lo que entendíamos por utopía eran quimeras. La sociedad occidental está cansada de luchar contra los molinos de viento de la quimera, aburrida porque no ve más allá de lo inmediato y descorazonado porque en ese inmediato no distingue más que un gran mercado. Mercado que lo hemos divinizado como referente, motor y explicación de la sociedad de nuestros días.

La inmensa mayoría de la población desea que se produzcan unos cambios en el estilo de vida, cambios como dar menos importancia al dinero y a los bienes materiales en su vida, más importancia a la vida familiar, llevar una vida más sencilla, menos agobiada, como diría Morín (1999); en fin, la inmensa mayoría de la población deseamos que se produzca una desaceleración en nuestras vidas, un

dejar correr de un lado para otro sin saber adónde, ni por qué, ni para qué.

"En un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberían reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad". (Conferencia, 1998)

Orrego ve este tema con suma claridad: "Es preciso que no solamente seamos historia del pasado, sino también historia del presente, historia viva con vigorosa impulsión hacia el porvenir".

"Crear una nueva vida, he aquí nuestra suprema responsabilidad. Para crearla es preciso vivir la cultura. Así lo han hecho todos los grandes pueblos de la historia". (1928)

CIUDADANÍA/DEMOCRACIA

Corresponde a la Universidad "formar jóvenes y adultos altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad". (Conferencia, 1998)

La Universidad debe contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas". (Conferencia, 1998)

Orrego es singularmente preciso al señalar que "En los países y en las otras razas el aula es, principalmente, docencia científica, preparación técnica o capacitación profesional, pero el aula latinoamericana es, ante todo y sobre todo docencia civil, escuela de docencia civil, escuela de ciudadanía. Este es su carácter fundamental y el que da la tónica de la Universidad". (1957)

"La docencia de la Universidad Latinoamericana debe ser, antes que nada, docencia ciudadana, educación civil fuerza política formatriz". (1957)

IDENTIDAD PERUANA Y AMERICANA

La palabra identidad, referida a la nación y enfocada desde el prisma de un profundo proceso de cambios, alude a ese fenómeno todavía difícil de descifrar y misterioso que consiste, en última instancia, en el sentimiento vital de pertenencia a una sociedad.

Silva Santisteban (1985) concibe la identidad nacional como "la conciencia y el sentimiento que tienen los integrantes de una nación de pertenecer a una colectividad que posee características específicas, que la distinguen de las demás".

Según franco (1979) "la identidad nacional aparece como orientación de la conciencia colectiva hacia la calidad de los vínculos sociales. Ella es, por tanto, un movimiento reflexivo dirigido a los lazos de la relación dentro de los cuales aquél surge y se desarrolla".

Y Orrego nuevamente nos sorprende con estas admoniciones: "Por perfecta que sea una Universidad extranjera no puede nunca adaptarse a las realidades palpitantes, genuinas y sustanciales del pueblo en que debe vivir. La Universidad Nueva solamente puede hacer su auténtico camino asimilando los jugos de la tierra que nutre". Entonces la Universidad tiene por misión impostergable

"recoger en su seno las experiencias, las esperanzas, la fe y el pensamiento de América". Le compete "inquirir y definir con entera claridad qué es América como valor específico y original en las artes, en la ciencia, en la economía, en la filosofía."

"De norte a sur los hombres tienen el mismo pulso y la misma acentuación vitales. Constituyen, en realidad, un solo pueblo unitario de carácter típico, específico, general y ecuménico". (1957)

"Somos, pues, los indoamericanos el primer pueblo-continente de la historia y nuestro patriotismo y nacionalismo tienen que ser un patriotismo y un nacionalismo continentales. Todo nos impulsa, visiblemente, hasta para los ojos menos zahoríes, a crear y construir una cultura más universal que la europea". (1957)

"La Universidad peruana debe contribuir a la formación de un nuevo tipo de Universidad Indoamericana y a clarificar el sentido original de la cultura que está surgiendo en nuestros países en relación con las viejas culturas de Europa y de Asia".

GLOBALIZACIÓN

A decir de Rodríguez Fuenzalida (2000), la globalización es una revolución profunda, conceptual, valórica, simbólica y, también, epistemológica, científica y cultural que abarca desde aspectos conceptuales hasta el crecimiento de la exclusión; la pobreza, en América Latina. Ella conlleva cambios en los estilos de vida y en el sistema de valores de la sociedad. De ahí que estemos convencidos de que una de las cuestiones básicas que demanda la educación actual es la cuestión de los valores.

Este fenómeno, la progresiva multiculturalidad y las desigualdades entre Norte y Sur, entre otros factores, nos obligan a avanzar hacia un concepto de ciudadanía más amplio y global. Un concepto que favorezca la integración e inclusión de las personas en la sociedad actual y que estimule la

participación ciudadana desde los principios de democracia y corresponsabilidad. En definitiva, una ciudadanía "global", crítica e intercultural, activa y responsable.

El docto Orrego es un adelantado: "El hombre culto de hoy no puede vivir dando la espalda o dejando suspensa sobre su cabeza, como una nube vaporosa, la gravitación de ciertos problemas o de ciertas interrogaciones. Desde su realidad personal o desde su ángulo peculiar es fuerza que se formule a sí mismo una respuesta. Cualquiera que sea, pero necesita una respuesta que imprima a su vida panorámica y le imparta fecundidad creadora. El mundo de hoy más universal que jamás lo fuera en ninguna época de la historia. En su totalidad reclama íntegramente al hombre que tiene que conectarse a las múltiples incitaciones que le salen al paso". (1966)

"... en América hay la paradoja de que los pueblos continúan viviendo dentro de formas colectivas feudales, pero sumergidos, por sus cuatro costados, en la dinámica vibración de la vida universal. El hombre contemporáneo es un todo que vive intensamente en el Todo y a esta exigencia fundamental de su ser tiene que responder con su inteligencia, con su corazón, con su voluntad, con su vida". (1966)

"Para América, de modo especial, se plantea esta tarea grandiosa en la época contemporánea. Se puede afirmar, sin temor de caer en un mesianismo ingenuo, que el mundo espera encontrar su salud con ella y a través de ella. El mundo viejo se precipita cada vez más dentro de una caserna guerrera, deshumanizada y eruptiva que está pronta a estallar. ¿Estaremos los americanos a la altura de esta misión humana, que es también la altura en que debemos encontrar la razón y la realización más profunda de nuestro ser histórico? En los hombres y los pueblos, por una congruencia maravillosa, su vocación esencial de servicio humano coincide con las raíces más profundas de su ser y de su vida misma. No parece sino que del seno más hondo de la vida emerge este mandato:

no podrás ser sin servir, no podrás realizarte y vivir tu vida plena sino entregándote en holocausto al mundo". (1966)

"Asimilemos el pensamiento europeo -¿Cómo no!- tan asimilado que se convierta en carne viva, en tejido entrañado y congénito pero no lo troquemos en mimo o mueca grotesca, en mira deformante de nuestro desgarrado y vernacular dramatismo".

ESTÉTICA/CREATIVIDAD

Navas (s/f) nos refiere que Ruiz Santayana razonó que cuando uno obtiene placer en una cosa, el placer puede considerarse como una cualidad de la cosa en sí misma, más que como una respuesta subjetiva de ella. No se puede caracterizar ningún acto humano como bueno en sí mismo, ni denominarlo bueno tan sólo porque se apruebe socialmente, ni puede decirse que algún objeto es bello, porque su color o su forma lleven a llamarlo bello.

Y añade que Dewey consideraba la experiencia humana como inconexa, fragmentaria, llena de principios sin conclusiones, o como experiencias manipuladas con claridad como medios destinados a cumplir fines concretos.

Aquellas experiencias excepcionales, que fluyen desde sus orígenes hasta su consumación, son estéticas. La experiencia estética es placer por su propio interés, es completa e independiente y es final, no se limita a ser instrumental o a cumplir un propósito concreto.

Por otra parte, Seligman (s/f), dice que todos nacemos con una capacidad creativa que luego puede ser estimulada o no. Como todas las capacidades humanas, la creatividad puede ser desarrollada y mejorada.

Y el artista Orrego nos pinta así este tema: "Decimos que una cosa es pintoresca cuando tiene acentuación externa que la distingue de las demás

por una característica o conjunto de características privativas".

"Al destacar el valor de lo pintoresco como la primera alborada de la expresión estética en los pueblos jóvenes, no nos referimos sino a la acentuación general de su expresión, que no tiene, en manera alguna, una valoración absoluta y matemática".

"Mientras más primitivo es un pueblo su expresión estética tiene una mayor acentuación pintoresca".

"Mientras los pueblos no superan o rebalsan la etapa pintoresca de su expresión, que no es sino la reverberación de su piel, la exteriorización gesticulante de su ser, no llegan a constituirse en órganos de una cultura determinada. Son nada más que el ademán o el gesto que no alcanza a ser pensamiento, no alcanza a ser acción creadora". (1966)

La estética es "el más alto valor humano para llegar al corazón del universo, a la suma de todas las concreciones y de todo el conocimiento, es decir a Dios".

"La mejor y única demostración de mi pensamiento es una creación, es decir, la realización de una vida superada. El cerebro no es una factoría de argumentos, es fragua de vida y de emociones, yunque de emoción y de lágrimas, forja de amor y de besos"

ESPIRITUALIDAD

La vida espiritual es una caminar individual, aunque dado en una colectividad, que se enracima en las cuestiones fundamentales del sentido de la vida y que tiende a la construcción de una visión de la existencia coherente y movilizadora, en constante evolución.

Sotelo (1994) señala que "el pensamiento ilustrado diagnosticó el futuro de la religión: su desaparición. Sin embargo, el análisis sociológico actual y los análisis de otras ciencias sociales han demostrado el incumplimiento de este pronóstico".

Como creyente sostengo, concordando con Elzo, que "el carácter absoluto de Dios que, sin embargo, se manifiesta y es comprendido, cuando no construido, de forma muy distinta en las civilizaciones y culturas a lo largo de la historia que, si algo ha mostrado, es la universalidad de la pregunta religiosa y la persistencia de lo religioso. La espiritualidad es central, también para los no creyentes, que pueden formularse las mismas preguntas que nos hacemos los creyentes. Que no lleguemos a las mismas respuestas es secundario si aceptamos la pertinencia de las preguntas, el respeto a las respuestas y el carácter absoluto de la dignidad de todas las personas".

La Universidad tiene como una de sus tareas fundamentales cuidar que se difundan y practiquen los principios fundamentales de una espiritualidad que considere la ética humana y la religiosidad.

Y el intelectual Orrego afirma que "lo que se dice del arte puede decirse también de la religión y de la fe que no son contrarias a la ciencia sino distintas. Mientras la ciencia es impotente para crear y concluir un mundo racional completo, el arte la religión y la fe son por sí mismos mundos autónomos. Mientras la ciencia, moviéndose siempre dentro de la naturaleza cósmica, es esclava en gran medida de lo repentino y de lo arbitrario a pesar de la lógica y de la casualidad, válida solo dentro de un sector pequeño; el arte, la religión y la fe crean naturalezas y mundos vivientes que están fuera de las leyes causales, por consiguiente, también fuera de lo fortuito, del azar o de lo caprichoso. Son mundos a través de los cuales podemos percibir la realidad profunda del espíritu, fuente inagotable de conocimientos y valores absolutos". (1966)

Nuestro mentor dejó escrita una plegaria, que fue entregada a su esposa, para ser dicha el día de su tránsito y para ser llevada, junto a su pecho, en el ataúd. Se trata de un testimonio emocionante de su fe:

"Desde todos los evos oscuros de la Eternidad, Dios está descendiendo sobre mí. Soy el vértice supremo de las fuerzas esenciales que se actualizan en mi carne. Soy el punto neutro en que el ave reposa y se apresta para el vuelo.

Soy el hijo eterno del padre Eterno. ¡Grande espíritu del mundo, acompáñame en mi camino de Dios hacia Dios!".

Concluyo señalando que la Universidad, la Universidad Antenor Orrego, es esencial para que todo el país o región alcancen el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo.

Para ello debe crear y garantizar las condiciones necesarias para el ejercicio de la libertad académica y la autonomía institucional para que los integrantes de la comunidad universitaria puedan cumplir con sus obligaciones para con la sociedad.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Albo, X.1993 "Violencia cultural en los países andinos". En: Violencia en la Región Andina. Lima. APEP.
- Baquerizo, M.J. 1981 "El quechua en el mundo andino de hoy". En: Allpanchis, 17/18. Cusco, IPA.
- Castells, M.2001 La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1 La sociedad red. Madrid. Alianza Editorial.
- Cock, J. s/f La Libertad. Monografías. Com.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.1998 Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Unesco. París.
- Elzo, J. 2004 "La educación del futuro y los valores". Artículo para la ponencia impartida en el ciclo "Debates de educación" organizado por la Fundación Jaume Bofill y la UOC, que tuvo lugar en Barcelona el día 1 de junio de 2004. <htt://www.uoc.edu/ldt/esp/elzo0704.pdf>
- Franco, C. 1979 Izquierda política e identidad nacional. En Perú: Identidad Nacional. Lima, CEDEP.
- Guédez, V. 2000 Las competencias en las organizaciones del siglo XXI. En: Asuntos. Año 4. N° 7. Mayo. PDVSA. CIED. Caracas.
- Guerra, G. C. s/f Homenaje a Antenor Orrego. Aniversario del Nacimiento de Antenor Orrego, Trujillo.
- Heise, M.; Tubino, F. Ardito, W. 1992 Interculturalidad. Un Desafío. Lima. CAAAP.
- Kelsen. H. s/f ¿Qué es la justicia? Monografías com
- Mayor Zaragoza, F. 1987 "¿Universidad todavía?" En Educación. N0.4, Año IV, Julio-Octubre
- Morin, E. 1999 Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ed. Cátedra. Madrid.
- Navas. M. s/f Estética. Monografías.com
- Orrego. A. 1927 "Arte vital. En: El canto del hombre". En Amauta. Año 1n° 2. Lima.
- 1928 Amauta. Año III. N°16. Lima.
- 1957 Pueblo Continente. Ensayos para una interpretación de la América Latina. Ediciones Continente. Buenos Aires.
- 1965 Discriminaciones. Universidad Nacional Federico Villarreal, Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Editorial Jurídica. Lima.
- 1966 La América ante la opción del pasado o del porvenir. Capítulo V de Hacia un humanismo americano. Librería-Editorial Juan Mejía Baca. Lima.
- 1966 De la enfermedad a la salud. Capítulo IX de Hacia un humanismo americano.

- 1977 Monólogo eterno (Aforística) Editorial La Razón. Trujillo.
- S/F "Plegaria escrita por Antenor Orrego (1892 – 1960) para ser dicha el día de su tránsito". Fénix. 31 de agosto de 2007
- Orrego Sevilla, J. s/f Antenor Orrego Ilustre Maestro y Filósofo de Indoamérica 1892-1960 Foros Perú Net. Trujillo.
- Rawls. J. 1999 A Theory of of Justice. Oxford: OUP.
- Robles Ortiz, E. 1992 Las ideas Educativas de Antenor Orrego. Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo.
- Rodríguez Fuenzalida, E. 2000 "Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales". Conferencia en el V Seminario de Análisis y perspectivas de la Educación en el Perú. "Políticas y Estrategias en la Formación Docente en el cambio de época. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima
- Seligman, M. S/F Creatividad. Psicología-Positiva.com
- Sotelo, I. s/f <<Formas modernas de religión>>, En Díaz Salazar, Giner y Velasco (eds.), la persistencia de la religión en el mundo moderno. Alianza Universidad.
- Yamada, G. y M. Cárdenas. 2007 Retornos a la educación superior En el mercado laboral: ¿vale la pena el esfuerzo? Informe. Final. Proyecto mediano CIEIS acdi-irdc 2005. Centro de Investigación Universidad del Pacífico.



Silencio. Dibujo de Jhonatan Jeffersson Linares Benites.

INFORME ESPECIAL

CENTENARIO DEL PRIMER CONGRESO ESTUDIANTIL DEL CUSCO 1920-2020



Inauguración del Primer Congreso Nacional de Estudiantes del Perú en la Universidad Nacional de San Antonio Abad, Cusco, 11 de marzo de 1920. Preside: Víctor Raúl Haya de la Torre.

NOTICIA GENERAL DEL PRIMER CONGRESO ESTUDIANTIL DE 1920

Nota. Fragmentos tomados del artículo de investigación titulado *El congreso estudiantil del Cusco de 1920 y las universidades populares*, de **Elmer Robles Ortiz**, publicado en *Pueblo Continente*, Revista Oficial de la Universidad Privada Antenor Orrego, Vol. 26 N° 2, julio-diciembre de 2015, páginas 565-588. (El presente *Informe especial* ha sido preparado por el director de *Helios*).

ANTECEDENTES

En el Perú nunca se había realizado ningún congreso estudiantil nacional, hasta el año de 1920; sin embargo, hubo participación de nuestros compatriotas en los Congresos Americanos de Estudiantes celebrados en Montevideo el año de 1908, Buenos Aires en 1910 y en el de Lima de 1912. Por ese tiempo no existía aún la Federación de Estudiantes del Perú (FEP), cuya fundación ocurrió en 1917; pero sí funcionaba en la Universidad de San Marcos el Centro Universitario desde 1907; también en la de Trujillo que alcanzó intensa actividad académica y social durante los años de 1916 y 1917. Esta es una etapa de formación de las instituciones gremiales de los estudiantes peruanos. Y coincide con las tentativas de la extensión universitaria que había propuesto el citado evento de 1908, una intención de ofrecer conferencias a los trabajadores por algunos profesores universitarios, como se hizo esporádicamente en Lima, sin ningún proyecto definido.

En la primera década del siglo XX surgieron, con los eventos antes citados, intentos de organización estudiantil y de acercamiento al pueblo. Por entonces existían fuertes muros de

separación entre la universidad -cuyos alumnos procedían de clases medias y altas- y los sectores poblacionales de menores ingresos económicos. Así nacieron las inquietudes por hacer de las instituciones académicas, medios de integración social y nacional. Antes del movimiento reformista argentino de 1918, en el Perú se habían producido en forma aislada diversos conatos de protestas contra amañados concursos de provisión de cátedras en la Universidad de San Marcos, igualmente la prensa había acogido artículos con iniciativas de mejora universitaria. Nueve años antes de los sucesos de Córdoba, la juventud cusqueña de la Universidad de San Antonio Abad, estalló en rebeldía y protesta contra el atraso y nepotismo enquistados en su casa de estudios. Fue declarada la huelga el 7 de mayo de 1909, "la primera huelga universitaria en Sudamérica", según Luis E. Valcárcel (1981: 137), uno de los estudiantes que allí participó, más tarde, historiador, profesor universitario y ministro de educación. Y en 1917, las alumnas de la carrera profesional de obstetricia, pusieron en aprietos a las autoridades sanmarquinas cuando dieron el grito de protesta contra la soberbia de un docente.

Pero con anterioridad de tales hechos, los estudiantes de la Escuela Normal de Varones de Lima protagonizaron una huelga en 1906, en contra de la disciplina de cuartel impuesta por el regente y el inspector (militar retirado); al cabo de diez días ambos personajes fueron retirados por disposición gubernativa. Pero todos eran hechos aislados, no conformaban verdaderos proyectos de lucha. Fueron, eso sí, una preparación para acciones posteriores. Entonces, cuando llegaron los vientos cordobeses soplaron en climas propicios que incrementaron su fuerza.

OBJETIVOS

Bajo los objetivos generales de sistematizar el trabajo de la juventud en torno a la Federación de Estudiantes del Perú, organismo prácticamente nuevo, y de unificar su pensamiento en cuestiones atinentes a la Reforma Universitaria y a la problemática social, dicha institución liderada por Víctor Raúl Haya de la Torre, se dedicó a la realización del primer Congreso Nacional de Estudiantes, el mismo que se reuniera en Cusco entre el 11 y 20 de marzo de 1920, después de intensa etapa preparatoria.

DIFICULTADES EN LA ORGANIZACIÓN

Muy difícil fue su organización. La vanidad limeña puso fuertes barreras para impedir su realización en la sierra. Perseverante fue Haya de la Torre para hacer frente a los obstáculos que, uno por uno, cayeron y abrieron paso a este cónclave fuera de la capital de la república, en clara demostración opuesta al centralismo y a los privilegios de la costa. Téngase en cuenta que los estudiantes universitarios de entonces procedían del seno de familias de clases medias y altas, y no faltaban las nostalgias aristocráticas y el desdén por los indígenas asentados mayoritariamente en las regiones altoandinas. Según el organizador del evento, el rector de la Universidad de San Marcos y grupos "reaccionarios" se esforzaron, primero, por evitar la reunión del congreso, luego por impedir su celebración en la ciudad del Cusco. Sobre sus avatares vividos al respecto, escribirá en 1928: "Viene siempre a mi memoria con orgullo [...] la época en que solo o casi solo luché por llevar al Cuzco la primera asamblea de la juventud peruana, buscando el lugar más difícil y más lejano para reunirla porque presentía que de ella saldría el espíritu del Perú nuevo y porque sabía que sólo del Ande vendría esa renovación". (Haya de la Torre, 1977: II, 56). Quiso, pues, acercar al estudiante ciudadano y privilegiado de la costa a la realidad del Perú profundo. Y quedó convencido de haberlo logrado, porque consideró al congreso como "victoria

provinciana" y "victoria serrana". La ciudad del Cusco y el congreso insuflaron a los estudiantes no solo una nueva manera de ver a sus estudios, sino a la realidad del país, particularmente de las áreas de mayor pobreza. Además, de las discrepancias y hasta oposición de los grupos estudiantiles en torno a la Reforma Universitaria, el país vivía entonces una situación internacionalmente tensa por disputas diplomáticas con Bolivia que amenazaba la realización del evento.

EL VIAJE Y LA HOSPITALIDAD CUSQUEÑA

Algunos jóvenes reformistas: Jorge Guillermo Leguía, Manuel Abastos, Raúl Porras Barrenechea, Carlos Doig y Lora, y Erasmo Roca, con vinculaciones gobiernistas, consiguieron los pasajes y facilidades para alojar a los delegados. Partieron del Callao el 5 de marzo en el barco "Urubamba", rumbo a Mollendo, de allí prosiguieron por ferrocarril a Arequipa y luego a Cusco. En total, el viaje duró seis días. En el mismo barco viajó el rector de la Universidad de San Antonio Abad de esa ciudad, Alberto Giesecke, el profesor Luis E. Valcárcel, y Epifanio Alvarez, "Maestro de la Juventud del Cusco". Esta antigua e histórica ciudad trató con mucha afabilidad a los congresistas. El rector alojó cordialmente en su casa a tres delegados: Víctor Raúl Haya de la Torre, Jorge Basadre y José León Bueno. Y con él fueron cicerones jóvenes profesores de esa casa de estudios superiores: Luis E. Valcárcel, José Gabriel Cossio, Luis Vega Enríquez y Luis Velazco Aragón. Estadounidense de origen, Giesecke fue un rector de ideas claras, avanzadas para su tiempo. No había cumplido aún los 30 años de edad, cuando llegó al Perú tras el conflicto estudiantil del Cusco de 1909. Él introdujo cambios, modernizó la institución, la dirigió sin favoritismo y contagió su entusiasmo a los alumnos con quienes se reunía frecuentemente y practicaba deporte, hecho inusual en los predios universitarios de entonces por las actitudes envanecedoras de los catedráticos.

MESA DIRECTIVA Y DISCURSO INAUGURAL

Asistieron estudiantes de las cuatro universidades nacionales de entonces. A propuesta de Raúl Porras Barrenechea, delegado por la Universidad de San Marcos, y como justo reconocimiento a su liderazgo en el movimiento reformista, fue elegido presidente el artífice de la organización del evento, Haya de la Torre, quien regresaba al Cusco después de su primera estadía en calidad de alumno de la Universidad de San Antonio Abad entre 1917 y 1918. En el acta del evento consta al respecto lo siguiente: "Abierta la sesión a las 6 pm, el Presidente de la Federación, señor Haya de la Torre hizo renuncia de la Presidencia del Congreso que le concedía el reglamento de este y dijo que se iba a proceder a la elección. El señor Elejalde Chopitea, secretario del Congreso según el reglamento hizo idéntica declaración en su nombre y en el del señor Rosay. El señor Porras Barrenechea pide la aclamación del señor Haya de la Torre como Presidente del Congreso, la que es acordada". (Heysen, 1978: 153). De cada una de las delegaciones fue elegido un secretario: Fernando Rosay, de San Marcos; César Elejalde Chopitea, de Trujillo; Carlos Ríos Pagaza, de Cusco, y Alberto Guillén, de San Agustín de Arequipa.

En el discurso inaugural, el presidente del congreso, Haya de la Torre, dijo que se trataba de un evento culminante de las luchas triunfantes por la Reforma Universitaria. Enfatizó en el hecho de haber escogido la ciudad del Cusco como sede de la primera asamblea de los estudiantes peruanos, de donde ha de salir un movimiento renovador de la nueva generación llamada a cumplir la misión histórica de emancipar a las universidades del coloniaje cultural y defender la justicia social. Expresó su efusivo saludo al movimiento iniciado en Córdoba en 1918, punto de partida de la revolución universitaria, cuya misión histórica es la de emancipar a las universidades del continente de los virreinos del espíritu y convertirlas en verdaderas casas creadoras e impulsoras de la nueva cultura. Se refirió al nuevo derecho y a la defensa de la

justicia social; a los deberes de los estudiantes, partícipes activos en la vida de nuestro pueblo, y anticipó que del Cusco saldrá un Perú nuevo, por la obra de los jóvenes resueltos a reivindicar la grandeza de los incas que garantizaron la tierra, el alimento y el bienestar para toda la población.

PARTICIPANTES

De acuerdo a la reglamentación, hubo tres clases de participantes: los dirigentes de la FEP, los delegados elegidos por el voto estudiantil como representantes de cada universidad, y los mantenedores de temas o ponentes, que ganaban este derecho mediante la aprobación de un concurso. Junto a los estudiantes nombrados en los párrafos precedentes, destacaron durante los debates: Luis F. Bustamante, Carlos Showing, Pedro Weiss, Roberto Garmendia, José León Bueno, Humberto del Águila, Oscar Herrera, Francisco Sánchez Ríos, Alberto Larco Pinillos, y Manuel García Irigoyen. Además entre los que asistieron figuran: Manuel Rospigliosi, Augusto Salazar Larraín, Héctor Morey, Rafael Pareja, Rodrigo Franco Guerra y Artidoro Alvarado Garrido. La delegación de Arequipa, la presidió Guillermo Gustavo Paredes. Y la de Cusco, Manuel González Pino.

Entre estos jóvenes surgieron, con el transcurrir del tiempo, figuras prominentes de las humanidades, ciencias y política doctrinaria del Perú. El ancashino Eleazar Guzmán Barrón, por ejemplo, alcanzará renombre en el campo médico, científico y en la docencia universitaria en Estados Unidos; la Universidad Nacional de Trujillo le confirió el grado de Doctor Honoris Causa en 1946; con ella –sin ser profesor de dicha institución– cooperó en la etapa preliminar del establecimiento de la Facultad de Medicina, durante el rectorado de Antenor Orrego. Raúl Porras Barrenechea, natural de Pisco, alumno de la Universidad de San Marcos, a raíz del receso de su alma mater entre 1921 y 1922, gestionó en la Universidad de Trujillo la obtención de su grado de bachiller en jurisprudencia (1922).

Eximio historiador y profesor sanmarquino, también fue senador de la república y ministro de relaciones exteriores. Jorge Basadre, tacneño, entonces estudiante de letras en San Marcos, alcanzará brillantez como maestro universitario e historiador; fue director de la Biblioteca Nacional y ministro de educación. Oscar Herrera, llegó al cargo de rector de la Universidad Nacional Federico Villareal, creada en 1963. Carlos Showing fue senador de la república. Y Víctor Raúl Haya de la Torre fue el creador de una doctrina y de un partido político de gran arraigo popular, además de ensayista, periodista y educador.

OPINIONES

Existe coincidencia entre los participantes, testigos y estudiosos del movimiento de la Reforma Universitaria y del primer Congreso Nacional de Estudiantes del Cusco en que su acuerdo de mayor trascendencia fue la creación de la Universidad Popular.

Efectivamente, después de referirse a los acuerdos del evento del Cusco, *Enrique Cornejo Koster* anota: "Pero de las conclusiones del congreso, ninguna tuvo trascendencia en el futuro y ninguna se hizo después tan efectiva como la referida a las universidades populares". (1968: 115).

Comentando este acuerdo, *José Carlos Mariátegui* escribirá algún tiempo después: "El voto de mayor trascendencia de ese Congreso es el que dio vida a las universidades populares, destinadas a vincular a los estudiantes revolucionarios con el proletariado y a dar un vasto alcance a la agitación estudiantil". (1959: 120). Y en otro momento anotará: "La única cátedra de educación popular, con espíritu revolucionario, es esta cátedra en formación de la Universidad Popular". (1979: 15).

Jorge Basadre, participante en el congreso, dirá cuando ya es un notable historiador y docente universitario: "Significado especial tuvo el acuerdo que creó la Universidad Popular bajo la dirección de la Federación de Estudiantes del Perú con el fin

de suministrar cultura general y especializada a la clase obrera". (1968: XV, 113).

Por su parte, el juvenil *Raúl Porras Barrenechea*, a los pocos días del evento, apuntó: "Su efectividad se ha debido al entusiasmo infatigable del actual Presidente de la Federación de los Estudiantes Víctor Raúl Haya de la Torre y a su realización han contribuido los más prestigiosos elementos de las Universidades de la República. El éxito alcanzado en este primer certamen estudiantil ha sido muy apreciable. Se han definido para la juventud orientaciones y tendencias y se ha laborado con entusiasmo, con fe e inteligencia en pro de la Universidad y de la cultura del país". (1920: 311).

Según *Luis Heysen*: "Los éxitos del Congreso Nacional de Estudiantes del Cuzco son innegables en el magno quehacer de la Universidad Social. [...] El inventario de sus éxitos para superar el estadio del subdesarrollo llevará a la condenación de la oligarquía, que comparte la responsabilidad por el estado de cosas con el militar, puesto que no respondió a las demandas de la sociedad ni a las incitaciones de los tiempos. La Universidad Social funcionaría no sólo para el país sino que en el país; se consagraría a resolver los problemas con humildad coadyuvando a la imprescindible tarea de esclarecer la conciencia popular con referencia a los obstáculos que nos demoran en un estado de estancamiento y de supeditación a los intereses no nacionales. Este despegue de 1920 al darle forma encontró, también, junto a Haya de la Torre a Luis F. Bustamante, Manuel Rospigliosi y a Jorge Avendaño por su manera de ver y amar el acercamiento hacia los obreros mediante la Universidad Popular distinto de la elite". (1978:155-156).

El congreso fue un éxito indiscutible. El propio *Haya de la Torre* lo vio como una victoria provinciana, serrana, descentralista; fuente de inspiración para la juventud en lo atinente a la problemática social; origen de un nuevo verbo y una nueva acción contra la injusticia. Después de recorrer varios países de América Latina y Europa en calidad de exiliado, precisamente, por ser adalid del movimiento de

la Reforma Universitaria, escribe, desde México, en 1928, lleno de emoción y recuerdos, unas notas sobre el evento por él presidido en el Cusco. Dice que es más indoamericano que nunca; que la realidad social –como sostenía Engels– no se inventa, sino se descubre, y está convencido de luchar por la unificación de nuestros pueblos para defendernos del imperialismo, afirmar nuestra soberanía en un continente integral de cooperación para cumplir los anhelos de justicia, obra en la que los peruanos deben jugar rol de primer orden por ser herederos de los incas, grandes unificadores del continente.

En 1916, Haya de la Torre ya había estado en la sierra, primero, integrando una delegación universitaria de Trujillo que viajó a Cajamarca para tributar homenaje a José Gálvez Egúsqüiza, héroe del combate naval del Dos de Mayo de 1866, y después en calidad de estudiante de la Universidad de San Antonio Abad, en el Cusco. Pero la mayoría de los participantes del Congreso, recién conocían las regiones altoandinas. Uno de ellos, Jorge Basadre ha dejado escrito en sus memorias algunas impresiones sobre la formidable visión que tuvo de la capital de los incas imperiales. Dice el historiador: “Con mis diez y siete años apenas cumplidos, fui el más joven de todos los delegados al congreso del Cuzco [...] Fue como el descubrimiento de un mundo y a la vez como el de sentir muy adentro un terremoto personal, la impresión de ver por vez primera la majestad del Cuzco, la supervivencia de una tradición auténticamente imperial y la esplendidez del paisaje que la circunda [...] Piedras que han gritado durante siglos y siguen gritando. Descubrimiento brusco del mundo indígena que entonces era totalmente ignorado o visto con desdén desde Lima [...] Aquel recuerdo del Cuzco fue un fenómeno aislado; pero, con el transcurso del tiempo, resultó para mí, tan sólo un punto de partida, egregio e intransferible, un proceso largo y crecientemente complejo: el de la apreciación y la admiración de la gente del antiguo Perú” (1981: 211 y 213 y 214).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basadre, Jorge (1968). *Historia de la República del Perú*, tomo XV, Lima, Editorial Universitaria.
- Basadre, Jorge (1981). *La vida y la historia. Ensayos sobre personas, lugares y problemas*. Segunda edición revisada y aumentada por el autor. Lima, Industrial Gráfica.
- Cornejo Koster, Enrique (1968). Crónica del movimiento estudiantil peruano (1919-1926). En: Del Mazo, Gabriel: *La Reforma Universitaria*, tomo II Propagación americana. Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Haya de la Torre, Víctor Raúl (1976). *Obras completas*, tomo 2. Librería-Editorial Juan Mejía Baca.
- Heysen, Luis E. (1978). *Sociología de la educación en el Perú del siglo XX*. Lima, Ediciones de la Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Mariátegui, José Carlos (1959). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Séptima edición, Empresa Editora Amauta. Lima.
- Mariátegui, José Carlos (1979). *Historia de la crisis mundial*. Sexta edición, Lima, Empresa Editora Amauta.
- Porras Barrenechea, Raúl (1920). El Congreso Nacional de Estudiantes del Cuzco. En: *Mercurio Peruano*. Revista mensual de ciencias sociales y letras. Lima, abril de 1920, año III, vol. IV, pág. 311.
- Valcárcel, Luis E. (1981). *Memorias*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos.

Nota: Luis Alberto Sánchez, según el investigador Tito Livio Agüero Vidal, envió su tesis *Nosotros. Sobre el nacionalismo literario en el Perú*, con la cual se graduó de bachiller en 1920, como un aporte al Congreso de Estudiantes del Cusco. Dicho trabajo ha sido publicado posteriormente en formato de libro. (En: Tito Livio Agüero Vidal, Facebook, 12 de octubre de 2018).

EL CONGRESO NACIONAL DE ESTUDIANTES DEL CUZCO

Raúl Porras Barrenechea

Cumpliendo los acuerdos del Congreso Internacional de Estudiante, realizado en Lima, el año mil novecientos doce, se ha reunido en el mes de marzo último, en el Cuzco, el Primer Congreso Nacional Estudiantil.

Su efectividad se ha debido al entusiasmo infatigable del actual Presidente de la Federación de los Estudiantes Víctor Raúl Haya de la Torre y a su realización han contribuido los más prestigiosos elementos de las Universidades de la República.

El éxito alcanzado en este primer certamen estudiantil ha sido muy apreciable. Se han definido para la juventud orientaciones y tendencias y se ha laborado con entusiasmo, con fe e inteligencia en pro de la Universidad y de la cultura del país.

Los temas propuestos a las deliberaciones de la asamblea juvenil, auguraban este éxito merecido, contemplaban ellos los más decisivos problemas de la vida estudiantil como la reforma de su asociación representativa, los problemas relativos a la salud moral y física de la colectividad universitaria, la organización de las huelgas y la opinión estudiantil frente al inconcluso movimiento de reforma universitaria que la nueva ley de instrucción debe sancionar. A la discusión de estos temas se aportaron soluciones alta y serenamente inspiradas en la realidad universitaria. La nueva organización estudiantil destierra de los claustros añejos y díscolos métodos de elecciones, tiende a hacer real la solidaridad, robusteciendo las asociaciones que sirven de base primaria y fundamental a la organización federativa, asegurando por este medio la solidaridad general.

Establece también la nueva reforma, procedimientos de igualdad para todos los centros federados, destruyendo calculadas preeminencias, y consagrando al mismo tiempo la autonomía completa de esos centros. Destruye, por último, las disposiciones reglamentarias al amparo de las que crecieron castas y camarillas de profesionales representativos; concediendo a todo estudiante el derecho de iniciativa, el de ser designado a la Federación sin ser delegado ante ningún centro federado y el de poder ser elegido el Presidente del comité federal de entre la masa estudiantil. En orden a la vida cívica, moral y física del estudiante, el congreso ha solicitado la abolición de la excepción del servicio militar obligatorio, odiosa e injusta, organizado la propaganda higiénica y deportiva y afirmado la vieja aspiración juvenil de construir la casa de Estudiantes.

Aparte de los temas netamente universitarios, el programa de esta reunión estudiantil consideró otros que contemplaban problemas nacionales tales como los de la raza, la cultura, sobre los que la juventud tenía el ineludible deber de pronunciarse. Se consideraron por ello, el problema de la educación indígena, cuya resolución es base de nuestra prosperidad e imperiosa exigencia de la tierra y del pasado; el alcoholismo, asoladora epidemia, moral de la raza; la educación obrera; el problema del regionalismo y el de la originalidad de nuestra cultura. Las direcciones adoptadas en la resolución de tales problemas estuvieron inspiradas en un nacionalismo intenso y eficiente. La institución federal desarrollará insistentemente su acción para combatir los vicios y defectos de

la raza, para hacer del regionalismo uno de los factores de la unidad nacional, para extender sus conocimientos al pueblo por la universidad popular y para promover la originalidad cultural.

Aparte de los temas, la inquietud juvenil bosquejó anhelos y tentativas audaces para un resurgir cercano. Predominó en la asamblea estudiantil, a más de la sana y entusiasta corriente nacionalista, una tendencia liberal, valiente y sincera. Contra los absurdos nacionales en religión y en política, la juventud ha vuelto a decir su convicción despojada de todo alarde pedantesco, de que el país renuncie al mantenimiento de una casta inútil, la eclesiástica, de que se dicte una ley sobre el divorcio, inaplazable necesidad civil, y de que el Estado ejerza el control de la enseñanza superior para prevenirnos contra los peligros de una enseñanza dogmática.

Hechas estas declaraciones, sugeridas por la enseñanza de maestros a quienes la apatía nacional desoyó, la juventud formuló también su admiración y su respeto hacia esos maestros que le dieron la enseñanza de una doctrina o la virtud de un ejemplo. El congreso se puso de pie, en

honor de Palma, el patriarca sonriente de nuestras letras, y de Prada el magnífico profesor de energía, y rindió homenaje a Villareal, a Deustua, a Capelo, Polar y Lorena. A Chocano y a García Calderón, los grandes ausentes de la patria, ha pedido la juventud que vuelvan a ella para la celebración del centenario. Ya García Calderón, el maestro idealista y tolerante, ha enviado su respuesta afirmativa, y aquí le tendremos por obra de la juventud, el día de la fiesta epónima.

Tal es en rápida síntesis, la labor del congreso que apenas me ha sido dado juzgar en esta nota informativa.

R. P. B.

En: *Mercurio Peruano*. Revista mensual de ciencias sociales y letras. Lima, abril de 1920, año III, vol. IV, páginas 311-312. El autor se identificó con las letras iniciales de su nombre, R. P. B., que corresponden a Raúl Porras Barrenechea, uno de los participantes del Congreso Nacional de Estudiantes del Cusco, entonces alumno de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

DEL CUZCO SALIÓ EL NUEVO VERBO Y SALDRÁ LA NUEVA ACCIÓN

Víctor Raúl Haya de la Torre

México, D.F., 29 de marzo de 1928

A J. Guillermo Guevara

Director de *La Sierra* - Lima

Querido compañero y amigo:

[...]

Sigo paso a paso, tanto como lo permite la censura postal, el proceso de despertamiento y de organización de la juventud peruana. No podría desatenderme de él, siendo como soy testigo y actor de las primeras agitaciones que rompieron con la indiferencia y la falsa idea de acción juvenil, concebida en el ambiente de frivolidad limeña como un vacuo exhibicionismo. Antes de la Reforma Universitaria de 1919¹, nuestra juventud creía que masculinidad era donjuanismo y talento, viveza criolla. El mismo gran movimiento reformista habría naufragado en la tibia y convencional marejada de limeñismo cobarde si el ímpetu provinciano no hubiera renovado el ambiente lanzando por la borda a los últimos representantes de la reacción capitalina que ya conducían nuestro glorioso movimiento hacia el derrotismo y hacia el compromiso. Entonces fui yo el intérprete de ese gran anhelo provinciano, y electo presidente de la Federación, sin carrozas presidenciales ni lujos de sastrería, en medio de la inquietud del conflicto que el entonces rector de San Marcos trataba de arrastrar hacia la transacción, sistema de limeñísima patente. Recuerdo aquella época con fruición porque creo que fue en aquellos días cuando apareció el nuevo

espíritu de la juventud. La Reforma fue su anuncio. El Congreso Nacional de Estudiantes, corolario de la lucha reformista y remate de su victoria, fue el punto de partida de nuestra acción posterior. Por algo me empeñé, derrotando a la reacción limeña, en que esa asamblea se realizara en el Cuzco. El Congreso Nacional de Estudiantes fue otra victoria provinciana y otra victoria serrana. De nuevo la reacción encabezada por el mismo rector y ayudado por los más connotados directores del limeñismo desarrollaron cuanto esfuerzo les fue dable para evitar la reunión del Congreso primero y para impedir que se celebrara en el Cuzco después. Viene siempre a mi memoria con orgullo -con el antivanidoso orgullo que da tantos alientos con cada victoria, acicate tan fuerte como el que producen las derrotas en los espíritus enérgicos,- la época en que solo o casi solo luché por llevar al Cuzco la primera asamblea de la juventud peruana, buscando el lugar más difícil y más lejano para reunirla porque presentía que de ella saldría el espíritu del Perú nuevo y porque sabía que solo del Ande vendría esa renovación. ¡Días hermosos aquellos en que de entre la maraña de vaguedades y desaciertos adjetivos, fuimos construyendo la base definitiva de nuestras actividades de

¹ Año del estallido en el Perú del movimiento continental así denominado, que tuvo su origen en la Argentina en 1918. [Esta nota figura en el libro].

hoy! Recuerdo que en alguna de esas sesiones admirables, mientras discutíamos, retumbaban los truenos y se vaciaban las nubes sobre el Cuzco eterno. Muchos costeños no habían escuchado jamás el rugir de los cielos y creyeron quizá que la juventud nacional estaba dictando su nueva ley en el Sinaí de América. Lo que quedaba de reaccionario en la juventud peruana fue batido en el Cuzco. Lejos de Lima el microbio de la reacción no tiene ambiente en el Perú. Pero parece que hasta los mismos vencidos sintieron el honor de su derrota. Jamás habían tenido enemigos tan grandes ni ambiente tan magnífico. La intriga llevada a Lima cuidadosamente no prosperó. Fue como esos jazmines de invernadero que mueren en las faldas de las montañas florecidas, al contacto con la luz y el aire libres. La altura quebró los brotes del veneno llevado desde los limeños dormitorios sombríos. La lluvia lavó las manchas, el trueno y el rayo limpiaron los oídos y los ojos de los ensordecidos y de los miopes. Nuestro Congreso del Cuzco se penetró de un claro espíritu serrano. Nuestros pulmones respiraban mejor nuestra sangre desintoxicada y activa dio a todos, aún a los más sórdidos, limpidez y alegría. Ya volviendo, después de la victoria, una medianoche en Crucero Alto, lavamos nuestros rostros y lavamos el rostro de los adormitados con la nieve pura. Almas y cuerpos volvieron limpios y por largo tiempo duró el efecto purificador. Los reaccionarios limeños necesitaron meses para rehabilitarse a la atmósfera de la intriga. ¡Hasta ellos!, ¿es posible!, habían vuelto de la montaña más dignificados.

Del Congreso del Cuzco -lo dije en los discursos de la inauguración y de la clausura de la asamblea por no sé qué extraño acierto,- salió la nueva inspiración de la juventud peruana. De él, las Universidades Populares; de él, el interés de la juventud estudiosa por el problema social, de él la devoción por la causa indígena; de él, el magnífico sentimiento liberal que ofreció a América la victoria anunciadora del triunfo definitivo del futuro, el 23 de mayo de 1923; de él, el primer nexo con la juventud de trabajadores manuales. Muchos

de los asistentes a ese Congreso están en el destierro, todos casi están en la lucha. Los pocos, ¿dónde están? Se arrastran para que no olvidemos lo que fue la juventud de ayer y por repugnancia, aprendamos a mantener la línea que logró el esfuerzo.

El Cuzco transformó a la juventud nacional como me había transformado a mi dos años antes. Por eso yo soy ciudadano del Cuzco, porque creo que el hombre nuevo que llevo en mí apareció en los principios de mi juventud durante mis largos meses de permanencia en el Cuzco. Hijo de serrano, no había visto la sierra sino al pasar por los caminos empinados y bellísimos que llevan a Cajamarca. Pero en buena hora fui al Cuzco y recorrí casi toda la extensión de sus provincias y llegué hasta el Lago y crucé sus aguas para convencerme que las fronteras entre Perú y Bolivia serranos, serán borradas algún día por la reconquista de los hijos de los Incas. Entonces y solo entonces comprendí el problema grandioso y decidí hacerme soldado de la causa que lucharé por la solución. Y en ella estoy y en ella estaré. He hecho poco, pero no estoy insatisfecho. Me queda juventud y me queda decisión. Yo quiero que se sepa que estoy listo. Robé al placer y a las horas inútiles, energía y tiempo que me han dado un tesoro de acción y del que apenas he gastado adarmes. Me reservo sin acaricia, para arrojarlo con mi sangre en la hora decisiva. Me reservo para cuando llegue el instante del retorno, que ha de venir pronto, para darlo como testimonio de mi sacrificio consciente a quienes deberán usarlo para el servicio de su reparación.

* * *

[...] Las actividades que revela *La Sierra* me confirman en el gran optimismo que yo siento cuando pienso en la nueva juventud nacional, especialmente en la nueva juventud serrana. Hay quienes observan -el criterio profesional vive todavía para acicate de los hombres de acción- que él serranismo es un punto de vista llevado por ustedes excesivamente. Yo prefiero mil veces que miremos hacia nosotros con exageración a que nos

perdamos en un internacionalismo simplista y necio o en un europeísmo de remedo, vicio de nuestros intelectuales, barniz de nuestras mediocridades. Soy indoamericanista porque creo con Engels que la realidad social no se inventa, se descubre. No pertenezco a los que buscan el remedio de nuestros males fuera de nosotros mismos. Eso es como buscar en la luna la garantía de un buen parto. He visto desde lejos a nuestra América con interés y con admiración. Convencido con urgencia de su unidad, para defendernos del imperialismo amenazador, creo que cada país debe buscar sus verdaderos valores, reivindicarlos y ofrecer a la gran tarea histórica de luchar contra el enemigo del Norte y de afirmar nuestra soberanía, un continente integral de cooperación cumpliendo los postulados de la justicia. Estoy convencido además de la misión verdaderamente extraordinaria que el pueblo del Perú ha de tener en esta gran obra de unificación y de defensa de nuestros pueblos. Y dentro del pueblo del Perú nadie podrá unir, o reunir, con más prestigio de tradición y de derecho al rescate, que los herederos de los Incas, grandes unificadores de América.

Pero esa es tarea de nuestra generación. No desesperemos. Sigamos trabajando. Se oye ya el canto lejano de las elegías que anuncian el paso de una generación sin visión gloriosa. ¿Qué quedará de ella? Nuestra generación lo ha de ver. Tumbas. El advenimiento renovador raspará hasta el polvo en que se fijó la huella engañosa. El tiempo nos

está vengando. A veces hay que bendecir el paso de la muerte. Pero mientras unos se van, nosotros llegamos. Como en los veranos nórdicos, el que en la noche sigue a la estrella polar, tiene a su siniestra la mancha enrojecida y desfalleciste del crepúsculo y a su diestra el resplandor expansivo de las luces aurales. Marchamos al Norte hacia nuestro Norte y hacia nuestra estrella. La nueva luz iluminará nuestra marcha y nuestra sombra, ¡sólo la sombra!, seguirá la línea de las luces muertas. El nuevo día está cercano.

Mientras tanto sigamos marchando, sigamos trabajando. Sigamos organizándonos y afianzando la gran unidad. Nuestra generación partió del Cuzco hace ocho años para proclamar su palabra de rebeldía y de renovación al Perú y a la América. Retornará al Cuzco a hacer la obra. Del Cuzco salió el nuevo verbo y del Cuzco saldrán la nueva acción. Sigamos entretanto engrandeciéndonos en el sacrificio y afirmando la fe en nuestras conciencias. Al grito inicial de hace ocho años se han unido clamores innumerables. Canto de anunció ayer, grito de guerra hoy, himno de victoria mañana. La voz de la juventud peruana desde el Ande entona su canción de gesta.

Y a usted y a todos los colaboradores de la obra noble, cordialmente contra mi pecho.

En: Haya de la Torre, Víctor Raúl (1977). *Obras completas*. Lima, Librería-Editorial Juan Mejía Baca, tomo 2, págs.55-59.

EL CONGRESO DE ESTUDIANTES DEL CUZCO. CUZCO: PIEDRAS QUE GRITAN Y SIGUEN GRITANDO

Jorge Basadre

[...]

El derecho de asistir a esta asamblea se ejercía en el caso de ejercer una delegación de los alumnos de una Facultad, o de presentar un estudio sobre algunos de los temas que fueron expresamente señalados. Yo decidí hacer una pequeña monografía sobre la tacha y la huelga estudiantil. Intentaba reglamentar algo que difícilmente resultaba "reglamentable", pues, en verdad, se mueve dentro de corrientes multitudinarias. El tema obtuvo un dictamen aprobatorio y quedé así premunido con el título de congresista.

La reunión del Cuzco suscitó una beligerante oposición de diversos grupos universitarios. En parte de ellos alentaba una hostilidad ideológica a la reforma, o una antipatía personal a Haya de la Torre o a Raúl Porras. Muchos negaban la oportunidad del viaje frente a la situación internacional del país, ensombrecida en esos momentos por una vibrante polémica diplomática con Bolivia. La gran masa estudiantil permaneció inerte. En verdad, los congresistas no representábamos a nadie.

Salimos del Callao el 5 de marzo en el barco *Urubamba*. Viajaron con nosotros el Rector de la Universidad del Cuzco, Alberto Guisecke, el "Maestro de la Juventud del Cuzco", Epifanio Álvarez y Luis E. Valcárcel. El congreso se instaló el 11 de marzo con una barra hostil, por haberse producido divergencias con los universitarios cuzqueños acerca de su organización. Haya pronunció una vibrante arenga en tan difícil momento. Los estudiantes de la imperial ciudad nombraron a sus

delegados en una lista encabezada por Manuel González Pino.

Haya fue elegido presidente del congreso. Ejercieron la secretaría Fernando Rosay, César Elejalde Chopitea, Carlos Ríos Pagaza y Alberto Guillén. Entre los delegados que viajaron desde Lima recuerdo a Raúl Porras Barrenechea, Guillermo Luna Cartland, Humberto del Águila, Francisco Sánchez Ríos, Augusto Rodríguez Larraín, Manuel García Yrigoyen, Carlos Roldán Seminario, Luis E. Galván, José León y Bueno, Jorge Avendaño, Luis Bustamante, Eleazar Guzmán Barrón, Napoleón Gil, Héctor Morey, Rafael Pareja, Rodrigo Franco Guerra, Pedro Weiss, Artidoro Alvarado Garrido, José Carvallo, Abraham Gómez entre otros. La representación de la Universidad Católica correspondió a Alberto Ferrándiz y Carlos Franco Vargas, personas impopulares ante sus colegas que, en su mayoría, eran antagónicos a ese centro de estudios. La delegación arequipeña, a la que pertenecía Guillén, estuvo presidida por Guillermo Gustavo Paredes.

Los temas discutidos y sus ponentes fueron: "Bases para la organización de la Federación de Estudiantes" (Porras); "Reforma de la enseñanza" (Guzmán Barrón); "Orientación de la literatura nacional" (Porras); "Cumplimiento de los deberes cívicos de los estudiantes" (Roldán); "Acción cultural de la Federación de Estudiantes" (Carvallo); "La Federación de Estudiantes y el pueblo" (Gómez); "El regionalismo y su orientación como factor

de unidad nacional "; (Gil); "Las enfermedades regionales y su profilaxis" (Guzmán Barrón); "Cultura eugénica moral y física del estudiante" (Avendaño); "Alcoholismo, cocainismo, tóxicos y alcaloides" (Luna Cartland); "Orientación de la educación indígena" (Galván). El tema "La solución de los conflictos estudiantiles" quedó, como he dicho, a mi cargo.

Fue aprobado el proyecto de Porras acerca de la reforma de la Federación de Estudiantes a base del sufragio indirecto, previa elección de centros federados por cada Facultad, con voto secreto y obligatorio y representación proporcional. Una resolución específica auspició la intervención doctrinaria de la Federación en política. Otro acuerdo negó valor a los actos de las asambleas generales de estudiantes, declarando que eran admisibles solo las asambleas parciales para asuntos propios de las distintas Facultades.

El congreso abogó, además, por un sistema educativo organizado en el Perú bajo la supervigilancia de una entidad autónoma, el Consejo Nacional de Educación; por la descentralización de este ramo; por la reposición de los inspectores provinciales; por el servicio médico escolar; por una adecuada escala de sueldos para los maestros, por la creación de una Facultad de Educación con el objeto de preparar al personal docente de los colegios de instrucción media; por la creación de las Facultades de Farmacia, Ciencias Químicas y Odontología y de un Instituto Politécnico también autónomo.

De conformidad con la ponencia de Porras, cuyos afanes intelectuales se orientaban entonces hacia la historia literaria, los acuerdos adoptados expresaron los anhelos de fuese establecida una cátedra de Literatura Peruana y en pro de la edición de obras inéditas y desconocidas de autores nacionales; a favor de concursos o certámenes para el estudio de diversos aspectos pertenecientes a la realidad nacional, de las excursiones de alumnos de Historia del Perú a lugares de valor histórico y arqueológico y del otorgamiento de facilidades a

los estudiantes en archivos y bibliotecas. También propició la inmediata edición de una guía del Cuzco.

Fue creada, por iniciativa de Abraham Gómez, la Universidad Popular, tan grata a Haya de la Torre. Pero la tendencia de acercarse al proletariado expresada también en la moción de Rodríguez Larraín para reconocer el 15 de enero, fecha en que fue expedido en 1918 el decreto reconociendo la jornada de ocho horas como "día de confraternidad obrero-estudiantil", tuvo como contrapeso una orientación nacionalista y hasta conservadora. Así, por ejemplo, por 23 votos contra 22 quedó aprobado señalar entre los objetivos de la Federación de Estudiantes, la defensa de la propiedad y el orden social. A favor de esta adición hablaron Luna Cartland, Paredes y Roldán y en contra Haya, del Águila y Bustamante. Pidió, asimismo, el congreso, de acuerdo con una ponencia de Carlos Roldán Seminario, el servicio militar de los estudiantes e incluyó entre los deberes de ellos el respeto a la autoridad. También entre los deberes de la juventud se refirió expresamente al de luchar por la reivindicación de Tacna y Arica. El respeto a las figuras académicas eminentes quedó expresado en el homenaje a los maestros Federico Villarreal, Alejandro Deustua, Ernesto Odriozola y Joaquín Capelo en Lima, Antonio Llerena en Cuzco y Jorge Polar en Arequipa en la sesión inicial del congreso y al ser elegido el Rector Alberto Guisecke presidente honorario. El nombre del Rector de San Marcos, Javier Prado, fue, pues omitido. También se aprobó un mensaje a José Santos Chocano y a Francisco García Calderón, con el objeto de solicitarles que regresaran al Perú para el centenario de la independencia nacional.

El 15 de marzo la sesión del congreso fue interrumpida por la llegada de un oficial del ejército que anunció dramáticamente la gravedad de la situación internacional con motivo del litigio con Bolivia referente a la aspiración de este país de obtener acceso al litoral del Pacífico, en esos momentos orientada hacia Arica. Todos los asambleístas salimos en manifestación pública y terminamos presentándonos al cuartel para ofrecer

nuestro contingente. El prefecto Juan Manuel de la Torre nos agradeció este gesto con lágrimas en los ojos, pero dijo que se nos llamaría cuando el momento lo exigiese. Esa tarde encabezamos en el andén de la estación la manifestación de las tropas que marchaban a la frontera. No faltaron sin embargo, algunos congresales con influencias poderosas que, en sigilo, dijeron que buscarían cómo regresar a Lima lo más pronto posible.

La divergencia con Bolivia llegó a ser solucionada y el congreso terminó sus labores. Entre las fiestas que hubo entonces en el Cuzco en honor nuestro, no puedo olvidar la que tuvo lugar en casa de la familia del ex-Presidente de la República Serapio Calderón, llegado al poder durante corto tiempo en 1903, al fallecer Manuel Candamo. Asombro causó en Lima el hecho de que este cuzqueño genuino era de pura raza blanca.

Con mis diez y siete años apenas cumplidos, fui el más joven de todos los delegados al congreso del Cuzco. Mi tema fue criticado por la comisión que lo estudió, cuyos miembros fueron si no me equivoco Morey, Weiss y Alvarado Garrido. Encabezó a los amigos que me defendieron Raúl Porras, si bien él expresó claramente su disgusto cuando, en uno de mis discursos, rendí homenaje los heroicos estudiantes de Medicina. Quedó reconocida la legitimidad del derecho de huelga como medida extrema. Era natural que este asunto tuviese un fuerte sentido controvertible. Se propició la representación estudiantil en las Juntas de catedráticos en la persona de un egresado y de dos en el Consejo Universitario. Establecieron pautas para el arreglo directo y el arbitraje como posible solución en los casos de conflictos originados en las aulas y fueron también reglamentados los problemas inherentes a las huelgas. Teóricas e ingenuas normas pero reveladoras de un criticismo de la vida universitaria que no degeneraba en simples negaciones o en feroz voluntad destructiva de la institución y de la convivencia académica. Era la búsqueda atípica de un consenso que abría la puerta a la crítica, ignorante de las interferencias feroces que provienen del sectarismo y de la consigna.

Dos recuerdos caminan mi nostalgia de aquellos días ya tan lejanos. Una fue la formidable visión del Cuzco y la otra, dentro de un sentido personalísimo, la cordial acogida que hallé en la casa del Rector de la Universidad y su muy digna esposa, la señora Matto de Guisecke donde me concedieron generoso alojamiento sin esperarlo, cuando no hubo para mí, el más joven de los congresistas, cabida en el hotel. En aquella casa han sido descubiertos recientemente maravillas del arte colonial que estaban ocultos y hoy, ella es, con justicia, un monumento histórico. No olvido la sorpresa que me causó ver cómo Guisecke, sin demagogia, estaba cerca de los alumnos al extremo de practicar el deporte al lado de ellos en contraste con el estiramiento de los catedráticos de Lima y constatar luego la modernización y la ampliación que efectuó en San Antonio Abad, en la medida en que su época le permitió, atrayendo a los valores más selectos del medio sin prejuicios ni condicionamientos.

También estuvieron hospedados en la casa Matto, Haya de la Torre, presidente del congreso y José León Bueno, hijo de José Matías León, el ministro durante cuyo periodo llegó Guisecke al Perú en 1909.

Fue como el descubrimiento de un mundo y a la vez como el de sentir muy adentro un terremoto personal, la impresión de ver por vez primera la majestad del Cuzco, la supervivencia de una tradición auténticamente imperial y la esplendidez del paisaje que la circunda. Visión de ruinas que parecen bosques, pues las fisuras de las piedras pueden ser comparadas con ramajes de árboles. Ciudad con tiempo propio, no parece él caminar y, sin embargo, se mueve a su manera y hacia sus propias metas. Ciudad donde la plateresca o barroca arquitectura del virreinato, con toda su orgullosa majestad y donde las casas muy inferiores de la República, tienen su mejor e indescriptible abolengo en lo indígena, así como en la pintura colonial que allí floreció, lo mejor es el acento propio. Piedras que han gritado durante siglos y siguen gritando. Descubrimiento brusco

del mundo indígena que entonces era totalmente ignorado o visto con desdén desde Lima. Angustia de ver los ojos vivísimos y hermosos y los rostros frescos de los niños y también la dulce belleza de las mujercitas y pensar que estaban destinadas a ser ojos y rostros de alcohólicos y de "coqueros" o de desechos humanos. Hombres herméticos, que soportan pesadas cargas sobre las espaldas y caminan rítmicamente sobre las piedras puntiagudas. Suciedad y fetidez perfumando maravillas. Andrajos y sumisión al lado de gestos de magnífica dignidad e innata elegancia que, a pesar de todo, esperan. La vista de Tambo Machay y las ruinas de Sacsahuamán son transportadas arbitrariamente por mi recuerdo para colocarlas al lado del púlpito de la iglesia de San Blas y también la iglesia de Santo Domingo está al lado de la casa del Almirante, de muchísimos otros rincones cuzqueños junto con el valle del Urubamba cuyas aguas aparecen en el fondo de un abismo al lado de la selva y al lado de los montes soberbios, guardianes de Machu Picchu que no es viejo sino eterno y que, como tantas cosas del Perú prehispánico, "coronan y prolongan el esfuerzo geológico ascensional de los Andes", según ha dicho Mariano Ibérico.

Aquel recuerdo del Cuzco fue un fenómeno aislado; pero con el transcurso del tiempo, resultó, para mí, tan solo un punto de partida egregio e intransferible, en un proceso largo y crecientemente complejo: el de la apreciación y admiración por

la gente de antiguo Perú. Aparte de lo mucho y variado que ella dejó en el ámbito arquitectónico e independientemente de lo que fue o pudo ser su aporte a la vida social y económica, está el hecho de que "ninguna otra civilización logró demostrar análogas calidades inventivas ni sostener por tan largo tiempo -algunos 2000 años- una envergadura de visión y exploración gráfica de los más variados campos del arte con tan indiscutible belleza e impacto contemporáneo".

Cuando pienso en un término que deba definir con precisión y con exactitud máxima lo que, si bien hecho por el hombre, es sólido, permanente, esencial, indestructible, solo atiné a una palabra: Cuzco. Todo ello en una dimensión universal y sin limitación de aquí o de allá, capaz de poderse pronunciar con orgullo en Oxford o en Upsala, en el Japón o en el Tíbet. Cuando pienso en una ciudad del mundo que no se parece a otra porque no es exactamente occidental ni oriental, porque es majestuosa y misteriosa, compleja y extraña, sólida y trágica no hallo otro nombre más fascinante que este, hecho con carne de piedra pulida por la sangre, los soles y las lluvias de innumerables siglos, para dejarla allí majestuosamente para nosotros y para el futuro: Cuzco.

En: Basadre, Jorge (1981). *La vida y la historia. Ensayos sobre personas, lugares y problemas*. Segunda edición revisada y aumentada por el autor. Lima, Industrial gráfica S. A., págs. 207-214.

EL CONGRESO DEL CUSCO

Felipe Cossío del Pomar

Al Cusco vuelve Víctor Raúl en marzo de 1920 con todos los delegados al Primer Congreso Nacional de Estudiantes, uno de sus grandes proyectos realizado después de coronar la primera etapa de la Reforma. La organización del Congreso ha dado lugar a agitaciones estudiantiles en ciertos círculos limeños. La oposición a Haya de la Torre –que contaba con la abrumadora simpatía de los estudiantes provincianos– está en Filosofía y Letras. La nueve el tenaz rencor de Luis Miró Quesada. El grupo que éste inspira lo encabezan los estudiantes Alfredo Herrera, Luis A. Flores, Augusto Rodríguez Larraín, Manuel García Irigoyen, José Picasso y otros. Haya de la Torre les ha ganado la partida en su propia Facultad, porque al vacar una delegación de Letras de San Marcos ante la Federación, convoca a elecciones y el estudiantado, abatiendo al grupo opositor, ratifica su entusiasmo por el presidente de la Reforma y lo eligen su delegado. Pero cuando se convoca el Congreso, al perder las elecciones, el grupo inicia campaña para hacer fracasar la Asamblea del Cusco. Como miembros de la Federación sólo concurren al Congreso, García Irigoyen y Rodríguez Larraín. Los demás llegan hasta recurrir al conocido pretexto patriótico. Lanza un manifiesto diciendo que en momentos de “díficiles relaciones con Bolivia y Chile” es “anti peruano” celebrar un Congreso. Haya de la Torre ríe de la ocurrencia y contesta en una declaración brevísima: “Si de eso se trata, estaremos más cerca de la frontera en el Cusco que en Lima... Pero no pasará nada, y si algo pasa será la repetición de los subalternos recursos politiqueros neo-godos ya conocidos”.

Los delegados de todas las universidades y escuelas superiores del Perú y los mantenedores de temas que han ganado sus representaciones por concurso, viajan al sur en el vapor “Urubamba”.

En el Callao son despedidos por una gran manifestación estudiantil. En Arequipa son recepcionados triunfalmente. Ahí se le suman los delegados elegidos, entre los que figura el poeta Alberto Guillén.

Las intrigas de Lima han repercutido entre ciertos elementos reaccionarios en el Cusco. También un grupo anti-reformista pretende intrigar contra el Congreso. Pero Haya de la Torre con el franco apoyo del Rector de la Universidad del Cusco, el norteamericano Giesecke, convoca la sesión preparatoria y pulveriza las últimas resistencias con un gesto político. El Reglamento del Congreso establece que el Presidente del Primer Congreso de Estudiantes del Perú sea por derecho el Presidente de la Federación. Haya de la Torre no se opone a la cláusula porque estima que es señuelo para los ataques personalistas de los opositores. Así es. Pero al llegar a las sesiones preparatorias, renuncia a su derecho y propone una elección libre. Raúl Porras Barrenechea en un bello discurso de elogio a Víctor Raúl –quien ha llegado a ser Presidente sin dejar de ser estudiante–, y en una justa apreciación de su enérgica y airosa dirección del movimiento de la Reforma, propone que sea designado por aclamación Presidente del Congreso. Cumplido el acuerdo con las adhesiones de Guzmán Barrón y de todos los líderes reformistas, la Asamblea se instala solemnemente y la delegación del Cusco se incorpora para pronto cooperar con decisión.

Las sesiones de mañana y tarde –y las comisiones dictaminadoras de noche– mantienen durante diez días una intensa labor en el Congreso. Se discuten y aprueban todos los temas y se sientan las bases de la Reforma en su programa ulterior. Se aprueba el establecimiento de las Universidades Populares, cuya tesis mantiene el delegado Abraham Gómez y defiende Haya de la Torre en un notable discurso. “La Universidad Popular se inspirará en la Justicia Social”. Para realizar su obra “los estudiantes se acercarán al pueblo y cooperarán a la lucha contra el analfabetismo y la defensa de la población indígena”.

Raúl Porras, Jorge Basadre, Guzmán Barrón, Luis F. Bustamante, Carlos Showing, Pedro Weiss, Manuel Rospigliosi, Alberto Guillén, Carlos Roldán Seminario, Augusto Rodríguez Larraín, Luis Galván, Francisco Sánchez Ríos, Jorge Dancourt, Jorge Avendaño, Carlos Ríos Pagaza, José León Bueno, Oscar Herrera, Eloy Vega y Luque, se destacan en los debates reformistas. El Congreso alcanza un triunfo resonante. Víctor Raúl en el discurso inaugural ha dicho que como Manco Capac con su barra de oro encontró en el Cusco el asidero de su fundación del Perú, la nueva juventud peruana comenzaría desde allí una obra de resurgimiento nacional cuyas proyecciones recogerá la historia. “Nuestra generación que forma parte de la que hoy está renovando la conciencia de América, ha iniciado con la Reforma esa transformación epocal de alcances imprevisibles en el futuro. Este Congreso es un jalón decisivo en el gran movimiento de su avance hacia los nuevos destinos de nuestro país y del Continente”.

Al clausurar las sesiones del Congreso, aprobado el proyecto de la Universidad Popular, Víctor Raúl expresa su alegría en vibrantes palabras augurales:

“El primer Congreso de los Estudiantes del Perú ha culminado victoriosamente la inicial etapa de la Reforma Universitaria entre nosotros. Ha cumplido el sentido de ese gran movimiento orientándolo hacia los problemas del trabajo, hacia las fuentes mismas de los anhelos del pueblo al tomar como bandera la justicia social. Ha ratificado el ideal reformista de la emancipación espiritual de América y de reivindicación de los auténticos valores de la cultura. Tengamos el orgullo –que no la vanidad– de sabernos portadores de una nueva doctrina de juventud y avancemos seguros de que nuestra generación ha respondido a los llamados de su tiempo”... “Del Cusco saldrá nuestro verbo y nuestra acción”.

Los congresales son aclamados por el pueblo cusqueño que presiente que esa Asamblea juvenil abre una nueva etapa en la vida del país. Víctor Raúl y sus compañeros llenan un tren expreso que los lleva hasta Mollendo y, de allí, por mar, viajan a Lima. El regreso es saludado por la juventud de la capital con gran entusiasmo. El poeta Alberto Guillén, que sigue hasta la capital, después de haber sido uno de los secretarios del Congreso, repite a su llegada su grito de Cusco:

–¡Víctor Raúl; tú llevas la aurora en los brazos!

En: Cossío del Pomar, Felipe (1961). *Víctor Raúl. Biografía de Haya de la Torre*. Primera parte. México, D. F., Editorial Cultura, págs. 130-132).

LOS ÉXITOS DEL CONGRESO DEL CUSCO

Luis E. Heysen

La idea de la funcionalidad sobre cuyo trasfondo se organizó el Primer Congreso Nacional de Estudiantes del Perú perfila, a mi juicio, una de las realizaciones de su caminar. La Federación de los Estudiantes del Perú había reglamentado la organización estableciendo tres clases de participantes: los miembros de la Federación, los delegados elegidos por el voto estudiantil, y los mantenedores de temas, por concurso que constituyeron la orden del día del Congreso. Los temas del Congreso fueron los que siguen cargados de una novedosa funcionalidad:

- I. Futura organización de la Federación de Estudiantes. Mantenedor; Raúl Porras.
- II. Orientación de la enseñanza (Reforma Universitaria), Mantenedor: Eleazar Guzmán Barrón.
- III. Orientación de la literatura peruana. Mantenedores; Raúl Porras y Alberto Guillén.
- IV. Cumplimiento de los deberes cívicos del estudiante. Mantenedor: Carlos Roldán S.
- V. Solución de los conflictos estudiantiles por medio de la huelga. Mantenedor: Jorge Basadre.
- VI. Cultura del estudiante y acción cultural de la Federación. Mantenedor: José Carvalho.
- VII. La Universidad Popular. Mantenedor: Abraham Gómez,
- VIII. Regionalismo, factor de unidad nacional. Mantenedor: Napoleón Gil.
- IX. Alcoholismo y cocaísmo. Mantenedor: Guillermo Luna Cartland.

- X. Cultura eugénica, moral y física del estudiante. Mantenedor: Jorge Avendaño.
- XI. Educación de la raza indígena. Mantenedor: Luis E. Galván.

Los temas señalados por la Federación de Estudiantes del Perú devinieron a ser los orientadores de esa tensión humana e incesante que reinaba en la juventud. El concurso fue abierto a todos los estudiantes del país. Uno de los temas que cabe destacar es el de las *Universidades Populares*. Buscado por Haya de la Torre desde el año de 1916, y no solo en 1921, en su propio solar natal de la ciudad de Trujillo y reiterado en la Federación de los Estudiantes del Perú del año 1918 sin obtener su concreción, evidenciando con ello que esta creación constituyó una aspiración de continuo mantenida hasta lograr su más precisa y acabada efectividad. Resulta conveniente mencionar que la proposición hecha ante la Federación de Estudiantes correspondió a la presidencia federal de Carlos Barreda y Laos, en 1918, los debates se prolongaron demasiado debiéndose resignar Haya de la Torre con el aplazamiento de los mismos. El estudiante que no comprendió la trascendencia de la iniciativa fue Javier Correa Elías. En el Congreso del Cuzco el tema fue sustentado por Abraham Gómez que obtuviese la buena pro. Los temas y los mantenedores desembocaron en las conclusiones que dieron vigencia al Primer Congreso Nacional de Estudiantes del Perú.

Una de las tesis que con fidelidad, igualmente, reconocida encarnó el sentir predominante del Congreso, fue la de Universidad, *República de Estudiantes*, y el acuerdo puso de manifiesto

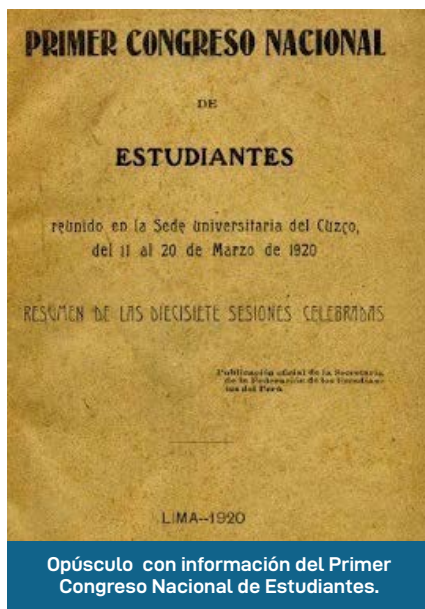
el alcance de la idea democrática del gobierno universitario; aprobando el Congreso que en las elecciones de rectores, decanos y directores de escuelas especiales, *la representación del alumnado fuese de un tercio*. La esencia de este punto condujo a que el Congreso encomendase a la Federación de los Estudiantes del Perú a luchar por el definitivo triunfo de los derechos del estudiantado. Dos nombres: *José Antonio Encinas* y *Carlos Enrique Paz Soldán* dieron vida al inicio de la representación estudiantil.

Los éxitos de Congreso Nacional de Estudiantes del Cuzco son innegables en el magno quehacer de la *Universidad Social*; quien no admita esto o es culpable o padece ceguera. El inventario de sus éxitos para superar el estadio de subdesarrollo llevará a la condenación de la oligarquía, que comparte la responsabilidad por el estado de cosas con el militar, puesto que no respondió a las demandas de la sociedad ni a las incitaciones de los tiempos. *La Universidad Social* funcionaría no solo para el país sino que en el país se consagraría a

resolver los problemas con humildad coadyuvando a la imprescindible tarea de esclarecer la conciencia popular con referencia a los obstáculos que nos demoran en un estadio de estancamiento y de supeditación a los intereses no nacionales. Este despegue de 1920 al darle forma encontró, también, junto a Haya de la Torre, a Luis F. Bustamante, Manuel Rospigliosi y a Jorge Avendaño por su manera de ver y amar el acercamiento hacia los obreros mediante las Universidades Populares distinto de la élite. El enciclopedismo tradicional de los altos niveles de abstracción y erudición fueron abandonados para colocar las bases sociales en bien de la comunidad. Fue con este paso como que la juventud de 1920-1923 alentó el proceso de cambio que está nutriendo a todo el país para que el Perú sea una nación enteramente cumplida.

En: Heysen, Luis E. (1978). *Sociología de la educación en el Perú del siglo XX*. Lima, Ediciones Universidad Nacional Federico Villarreal, págs. 154-156.

ÁLBUM FOTOGRÁFICO



Familia cusqueña indígena con su vestimenta típica (1920), que aún se usa.



Antiguo local de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco fundada en 1692 – ubicado en la plaza de armas- en cuyo paraninfo de realizó el primer Congreso de Estudiantes del Perú en 1920.



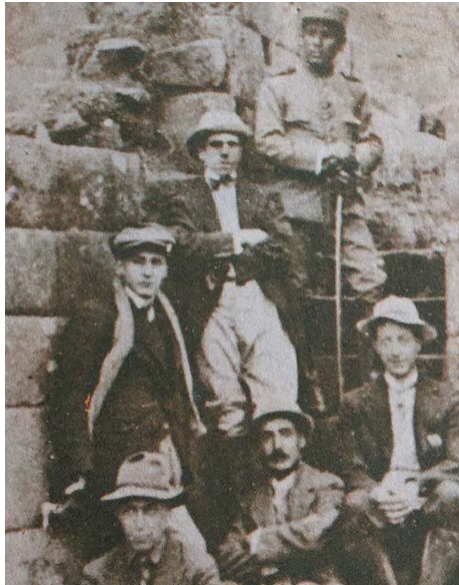
Uno de los ambientes del antiguo local de la UNSAAC.



1920. En viaje del Callao a Mollendo en barco, para luego proseguir en ferrocarril de Arequipa a Cusco, con motivo del primer Congreso Nacional de Estudiantes; al centro Víctor Raúl Haya de la Torre, a la izquierda Manuel Rospigliosi y a la derecha Raúl Porras Barrenechea, estudiantes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.



Albert Guisecke, rector de la UNSAAC entre 1910 y 1923. Brindó apoyo para la realización del congreso de estudiantes de 1920. Educador estadounidense, vino al Perú contratado por intermedio de Francisco García Calderón Rey, por encargo de Manuel Vicente Villarán, ministro de Justicia e Instrucción. Después de su ejercicio rectoral prosiguió en nuestro país realizando actividades del campo educativo.



1917. Víctor Raúl Haya de la Torre (el primero de pie, a la izquierda, de saco oscuro y chalina blanca) con un grupo de amigos en un sitio arqueológico del Cusco, cuando era estudiante de la Universidad Nacional de San Antonio Abad de esa ciudad entre 1917 y 1918. Anteriormente tuvo una corta estadía en la sierra, cuando en 1916 viajó a Cajamarca integrando una delegación de alumnos de la Universidad Nacional de Trujillo que participó en la inauguración del monumento de José Gálvez.



Haya de la Torre vestido de cusqueño (1917).



Otra fotografía de Haya de la Torre cerca del Cusco (al centro apoyado en su bastón con ambas manos) acompañado de numerosos amigos y catedráticos, el personaje a su lado izquierdo sería el rector Guisecke. En 1917 trasladó su matrícula de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos a la Universidad Nacional de San Antonio Abad, de modo que a fines de agosto del mencionado año viajó a esa ciudad. Recorrió numerosos lugares del departamento del Cusco, también de Apurímac y Puno, además pasó al norte de Bolivia. Constató *in situ* el problema de la población indígena: "Tú no puedes imaginar lo que es esta esclavitud", le dirá en carta a su padre. Y en otras misivas a sus familiares les dice: "Este es el otro Perú, el Perú grande". "Aquí las ruinas son de piedra y hay mil maravillas". Regresó en mayo de 1918 a Lima, profundamente impresionado por tan lacerante realidad social. (Las citas en: Cossío del Pomar, Felipe (1961). *Victor Raúl. Biografía de Haya de la Torre*. Primera parte. México, D.F. Editorial Cultura, págs. 91 y 92).



Un pasaje de la ciudad del Cusco con muros de piedra de la época de los incas.



Piedra de los doce ángulos en una calle cusqueña. Los muros incas del Cusco causaron admiración a los participantes del primer Congreso de Estudiantes. "Piedras que gritan y siguen gritando", diría Basadre. Vale decir, a pesar de los siglos transcurridos continúan transmitiendo el mensaje del Tahuantinsuyo.



Alumnas del Programa de Nivelación de la facultad, meses de enero y febrero 2020.

ILUSTRES FORMADORES DE CONCIENCIAS

ELVIRA GARCÍA Y GARCÍA (1862-1951)



Elvira García y García Bert (Lambayeque, 1 de junio de 1862 – Lima, 23 de octubre de 1951) fue una educadora peruana, profesión a la que se consagró con pasión por más de sesenta años. En su memoria, un colegio nacional de mujeres ubicado en el distrito de Pueblo Libre (Lima) lleva su nombre. Nació el 1º de junio de 1862 en Lambayeque, costa norte del Perú. Inició sus estudios en el Colegio de Educandas de Trujillo, culminándolos en Lima. Empezó a dedicarse a la enseñanza en 1880, cuando contaba con dieciocho años de edad, como profesora del Colegio Santa Isabel.

En 1883 fundó en el Callao el Liceo Peruano para la enseñanza de señoritas. En 1884 se graduó de profesora de Instrucción Primaria e inmediatamente fue designada para dirigir la Escuela Municipal N° 10 del Callao, que ejerció durante diez años, hasta 1894. En 1890 la Comisión de Instrucción Primaria le otorgó el diploma de Preceptora.

Nuevamente en Lima, el 1 de marzo de 1892 tomó la dirección del Liceo Fanning, institución fundada por su maestra, la notable educadora y escritora Teresa González de Fanning y destinada a la educación femenina. Allí, Elvira realizó su labor más

destacada, durante 20 años (de 1894 a 1914), iniciando una serie de reformas destinadas a elevar el nivel de la enseñanza, y que mostraron una concepción más moderna de la docencia. Entre las innovaciones llevadas a cabo se cuenta la introducción de cursos de educación física, para lo cual contrató a la profesora estadounidense Elsie Wood.

Las mejoras que implementó Elvira en la tarea docente no siempre fueron bien comprendidas por los padres de familia, y durante algunos años la educadora tuvo que enfrentar el hostigamiento de los defensores del orden tradicional, hasta que ella misma sufrió en su madurez una transición hacia posiciones sociales conservadoras. Su mensaje se orientó entonces a una concepción religiosa ortodoxa de la vida, un llamado a las antiguas normas cristianas, la exaltación del patriotismo y la restauración de los valores espirituales. En cuanto al papel de la mujer, propugnó un «feminismo bien entendido», es decir rechazó la beligerancia del movimiento y confió los avances en materia de derechos femeninos a la justicia de las normas legales.

No faltaron padres de familia que consideraron inconvenientes o dañinos para sus hijas esos ejercicios físicos y las apartaron del colegio. En 1900 organizó entre las alumnas una "Sociedad Auxiliadora de los Pobres" con el fin de recaudar fondos para distribuirlos entre las familias necesitadas. Pero la labor de dicha sociedad fue malinterpretada, lo que, sumado a la negativa de algunas alumnas nuevas a colaborar, conllevó a la supresión de la misma. Pero sin duda, la más importante de sus reformas fue la fundación en 1902 del primer kindergarten froebeliano, como anexo del Liceo, que fue el verdadero primer jardín de infancia del Perú, para niños de 2 a 7 años.

En 1915 el presidente José Pardo y Barreda le encomendó la dirección del Colegio de Educandas de Nuestra Señora de las Mercedes del Cusco, que se encontraba en crisis. Durante cuatro años

realizó allí importantes reformas e innovaciones, no sólo en el campo pedagógico sino también en lo referente a la promoción social.

Al fundarse en 1928 el primer Colegio Nacional de Mujeres (llamado después Rosa de Santa María) fue nombrada profesora de castellano y posteriormente fue directora desde 1931 hasta su jubilación en 1941. También dictó clases en el Colegio Nacional Alfonso Ugarte, ejerciendo con una vitalidad asombrosa, incluso hasta la avanzada edad de 80 años.

Luego de su retiro, siguió colaborando con el magisterio y la niñez, para lo cual creó la Sociedad ¡Salvemos a los Niños!, cuya presidencia ejerció hasta su muerte. Fue además socia activa de casi todas las instituciones culturales y filantrópicas limeñas y de algunas internacionales, y vicepresidenta honoraria del Consejo Nacional de Mujeres del Perú.

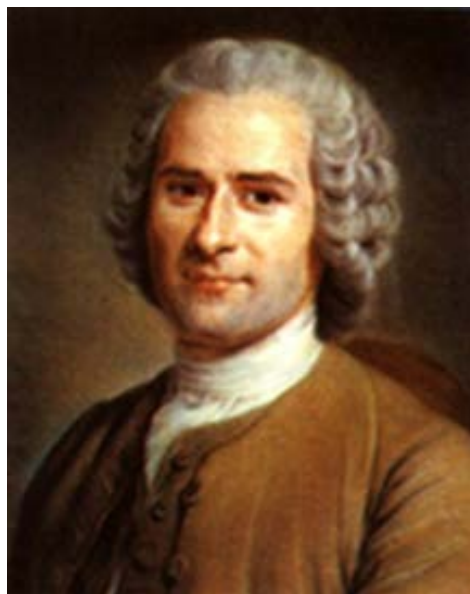
Elvira García y García falleció en la ciudad de Lima el 23 de octubre de 1951, a la avanzada edad de 89 años. El 28 de noviembre de 1952, por D.S. N° 9230 se dispuso que el antiguo Liceo Lima llevara su nombre (actual Institución Educativa Elvira García y García).

De su abundante bibliografía destacamos las siguientes obras: Lecciones de historia del Perú (1894-1907), El amigo de las niñas (1894), El amigo de los niños (1896), La educación del niño (1924), El diario de una maestra (1927), Historia de los jardines de la infancia en Lima (1939), ¡Salvemos a los niños! (1947), entre otras. Entre las diversas publicaciones en las que colaboró se cuentan los diarios El Comercio, La Prensa, La Crónica, y las revistas Actualidades, El Hogar y la Escuela, La Mujer Peruana, Mundial, Bien del Hogar, Pensamiento Peruano (Lima), La Mañana y El Amigo de Montevideo.

<https://blog.derrama.org.pe/y-quien-fue-elvira-garcia-y-garcia/>
(Recuperado: 14-02-2020)

PENSAMIENTO EDUCATIVO VIVO

EL APORTE DE JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712 - 1778)



EMILIO O DE LA EDUCACIÓN (1762)

(Textos.info. Biblioteca Digital Abierta. Editor: Edu Robsy. Menorca, Islas Baleares, España. 18 de octubre de 2017, págs. 54-162. Materiales seleccionados y preparados por el director de Helios).

LIBRO SEGUNDO

Éste es el segundo plazo de la vida, y en el que propiamente termina la infancia, pues las voces *infans* y *puer* no son sinónimas. La primera está comprendida en la otra y significa «que no puede hablar», de donde viene que en Valerio Máximo se encuentre *puerum infantem*. Pero yo continúo sirviéndome de esta palabra según el uso de nuestra lengua, hasta la edad en que adopta otros nombres.

Cuando los niños comienzan a hablar, lloran menos. Este progreso es natural: un lenguaje es substituido por el otro. Cuando pueden expresar que sufren por medio de palabras, ¿por qué lo harán sirviéndose de los gritos? Si entonces siguen llorando, se debe a la gente que les rodea. En cuanto Emilio diga «tengo daño» será porque siente agudos dolores que le hacen llorar.

Si el niño es delicado y sensible hasta llorar por nada, al darse cuenta de que sus gritos son inútiles y no producen efecto, pronto agota sus lágrimas. Mientras llore, yo no me acerco a él, y cuando calla acudo a su lado. Pronto su manera de llamarme será la de callarse, o a lo más dará un solo grito. Esto es debido a que los niños juzgan su significación por el resultado sensible, única forma para hacerse entender, y cuando está solo, aunque el niño se haga algún daño, es muy raro que llore, a no ser que tenga esperanzas de que le oigan.

Si cae, si se hace un chichón, si le sale sangre por la nariz, si se da un golpe en los dedos, en lugar

de acudir alarmado, me quedaré tranquilo, siquiera durante un rato. El mal ya está hecho y es preciso que lo soporte y se habitúe; mi precipitación sólo serviría para asustarle más y para aumentar su sensibilidad. En el fondo, le atormenta más el temor que el golpe cuando se ha lastimado. Esta inquietud yo se la evitaré, puesto que dará importancia al mal según vea la que yo le doy; si me ve inquieto, que le consuelo y le compadezco, pensará que la cosa es grave, pero si me ve tranquilo, recobrará el sosiego y se creará sano tan pronto como le desaparezca el dolor. Las primeras lecciones de valor se inician en esta edad, y padeciendo sin asustarse dolores leves, se aprende gradualmente a soportar los mayores.

En vez de estar atento a que Emilio no se haga daño, me disgustaría mucho que nunca se lo hiciera y creciese sin experimentar el dolor. Sufrir es lo primero que debe aprender, y lo que tendrá más necesidad de saber. Parece que los niños, por ser pequeños y débiles, no puedan aprender estas importantes lecciones sin sufrir daño. Si el niño cae al suelo, no se romperá una pierna; si se golpea con un bastón, no se romperá un brazo; si coge un hierro afilado, no apretará mucho, y no será honda la herida. No sé que nunca un niño al que se ha dejado en libertad se haya muerto ni se haya hecho un daño de consideración, a no ser que indiscretamente se le haya puesto en un sitio alto o dejado solo cerca del fuego, o que tenga en su poder instrumentos peligrosos. ¿Qué decir de esos juguetes peligrosos con que se quiere que se distraigan los niños, para que cuando sean mayores e inexpertos, se crean muertos al pincharse con un alfiler, o se desvanezcan al ver una gota de sangre?

Esa manía pedantesca de enseñar siempre a los niños lo que por sí mismos aprenderían mucho mejor, y olvidarnos de lo que sólo nosotros les podemos enseñar. ¿Hay nada más ridículo que tomarse la molestia de enseñarles a andar, como si se hubiera visto alguno que, por la negligencia de su nodriza, no supiera andar siendo mayor? ¿Cuántas personas, por el contrario, se ve que andan mal durante su vida precisamente porque no se les enseñó a caminar bien!

Emilio no tendrá ni burletes, ni canasta con ruedas, ni carretilla, ni andadores; desde que comenzara a poner un pie delante del otro, no se le tendrá más que en los sitios enlosados, y se hará que los cruce de prisa. En lugar de dejarle en el aire viciado de una habitación, se le lleva diariamente a un prado, y que corra, que se tienda en el suelo, que caiga cien veces al día, así aprenderá antes a levantarse solo. El bienestar de la libertad compensa el daño de los golpes recibidos. Mi alumno sufrirá con frecuencia contusiones; en compensación, siempre estará alegre. Si los vuestros sufren menos golpes, en cambio están siempre contrariados, siempre encadenados y siempre tristes. Yo dudo que el provecho sea de su parte.

Otra evolución hace que a los niños les sea menos necesario el quejarse: es la del aumento de sus fuerzas. Poseyendo más poder para realizar las cosas por sí mismos, tienen con menor frecuencia necesidad de recurrir a los demás. Con su fuerza se desenvuelve el conocimiento que los hace capaces de dirigirla. Es en esta segunda evolución cuando empieza propiamente la vida del individuo; es entonces cuando él toma conciencia de sí mismo. La memoria extiende el sentimiento de la identidad sobre todos los momentos de su existencia; se vuelve verdaderamente uno, él mismo, y por consiguiente capaz de felicidad o de desgracia. Importa, pues, comenzar a considerarle aquí como un ser moral.

Aunque se asigne de un modo aproximado el más largo fin de la vida humana y las probabilidades que se tienen de aproximarse a este término, nada es más incierto que la duración de la vida en particular, y son muy pocos los que llegan al término supuesto. Los mayores peligros de la vida están en sus principios, y quien menos ha vivido, menos esperanza de vivir puede tener. De los niños que nacen, todo lo más la mitad llegan a la adolescencia, y quizá vuestro alumno no llegue a la edad del hombre.

¿Qué habrá que pensar, pues, de esa inhumana educación que sacrifica el tiempo presente a un porvenir incierto, que carga con cadenas de toda

especie a un niño, y lo tortura preparándole para una lejana época una ignota felicidad, la cual tal vez no disfrutará jamás?

Aunque yo supusiera esta educación razonable en su objeto, ¿cómo ver sin indignación a unos pobres desventurados sometidos a un yugo insoportable y condenados a trabajos continuos como galeotes, sin estar seguros de obtener ningún fruto de tantos sufrimientos? La edad de la alegría se pasa entre llantos, castigos, amenazas y esclavitud. Por su bien, se atormenta al desventurado, y no se dan cuenta que es a la muerte a quien llaman, y que le llegará en mitad de este triste aparato. ¿Quién sabe cuántos niños perecen víctimas de la extravagante sabiduría de un padre o de un maestro? Felices son en escapar así de su crueldad, ya que el único fruto que obtienen de tanta crueldad de la que han sido víctimas es morir sin lamentar una vida de la que únicamente han conocido los tormentos.

Hombres, sed humanos; es vuestro primer deber; sedlo en todos los estados, en todas las edades y por todo lo que no le es extraño al hombre. ¿Qué sabiduría tendréis fuera de la humanidad? Amad la infancia, favoreced sus juegos, sus deleites y su ingenuo instinto. ¿Quién de vosotros no ha sentido deseos alguna vez de retornar a la edad en que la risa no falta de los labios y en la cual el alma siempre está serena? ¿Por qué queréis evitar que disfruten los inocentes niños de esos rápidos momentos que tan pronto se marchan, y de un bien tan precioso del que no pueden excederse? ¿Por qué queréis colmar de amarguras y dolores esos primeros años tan cortos, que pasarán para ellos y ya no pueden volver para vosotros? Padres, ¿sabéis tal vez en qué instante la muerte espera a vuestros hijos? No motivéis nuevos llantos privándoles de los escasos momentos que la naturaleza les ofrece; tan pronto como puedan gozar del placer de la existencia, haced que disfruten de él, y que cuando llegue la hora en que Dios los llame, no mueran sin haber disfrutado de la vida.

¡Cuántas voces se van a levantar contra mí!
¡Oigo de lejos los clamores de esa falsa sabiduría

que nos echa incesantemente fuera de nosotros, que desprecia siempre el tiempo presente, y persiguiendo sin descanso un porvenir que huye a medida que nos adelantamos, y que a fuerza de querer trasladarnos adonde no estamos, nos transporta hacia donde no estaremos jamás!

Éste es el tiempo, me contestaréis, de corregir las malas inclinaciones del hombre; en la edad de la infancia, en que las penas son menos sensibles, las cuales hace falta multiplicarlas con el fin de eludirlas en la edad de la razón. ¿Pero, quién os ha dicho que todo este arreglo está a vuestra disposición, y que todas esas bellas instrucciones con que agobiáis el débil entendimiento de un niño no le hayan de ser un día más perniciosas que útiles? ¿Quién os asegura que le evitáis algo con las penas que ahora le prodigáis? ¿Por qué le proporcionáis un mayor número de males que el que puede soportar su estado, sin tener la certeza de que los males presentes le servirán de alivio para los futuros? ¿Y cómo me probaréis que estas malas inclinaciones de las cuales queréis curarle no le vienen más de vuestros deseos mal entendidos que de la naturaleza? Infeliz previsión, que hace un ser actualmente miserable, sobre la bien o mal fundada esperanza de hacerle un día feliz. Y si estos razonadores vulgares confunden la licencia con la libertad, que aprendan a distinguirlos.

Con el fin de no correr detrás de quimeras, no nos olvidemos tampoco de lo que conviene a nuestra condición. La humanidad tiene su puesto en el orden de las cosas; la infancia posee también el suyo en el orden de la vida humana; es indispensable considerar al hombre en el hombre, y al niño en el niño. Debemos asignar a cada uno su lugar y fijarle en el mismo, ordenar las pasiones humanas según la constitución del hombre, y es todo esto lo que nosotros podemos hacer para su bienestar. Lo restante depende de causas extrañas que no están en nuestro poder.

No sabemos lo que es la dicha o desdicha absoluta. Todo está mezclado en esta vida; uno no se complace con ningún sentimiento puro,

ni permanecemos dos momentos en el mismo estado. Las inclinaciones de nuestras almas, como las modificaciones de nuestro cuerpo, están en un flujo continuo. El bien y el mal son comunes a todos, aunque en medidas diferentes. El más feliz es el que menos penas padece, y el más miserable es el que menos placeres disfruta. Siempre se poseen más sufrimientos que goces: he ahí la diferencia que es común a todos. La felicidad del hombre en este mundo no es otra cosa que un estado negativo; se la debe medir por la menor cantidad de males que se sufren.

Todo sentimiento de dolor es inseparable del deseo de librarse del mismo; toda idea de placer va unida al deseo de disfrutarlo; todo deseo supone privación, y todas las privaciones que sentimos son penosas; nuestra miseria consiste, pues, en la desproporción entre nuestros deseos y la de nuestras facultades. Un ser sensible en el cual las facultades fuesen iguales a los deseos sería un ser absolutamente feliz.

¿En qué consiste, pues, la sabiduría o la ruta de la verdadera felicidad? Precisamente no está en disminuir nuestros deseos, ya que si estuvieran por debajo de nuestro poder, una parte de nuestras facultades quedaría ociosa, y nosotros no gozaríamos de todo nuestro ser. Esto no consiste en otra cosa que extender nuestras facultades, pues si nuestros deseos se extendieran al mismo tiempo en mayor cantidad, seríamos más infelices. Pero esto es disminuir el exceso de los deseos sobre las facultades y poner en perfecta igualdad el poder y la voluntad. Solamente entonces es cuando todas las fuerzas están en actividad; el ánimo, sin embargo, permanecerá tranquilo, y el hombre disfrutará de un justo equilibrio.

Es así como la naturaleza a primera vista lo ha constituido, ya que ella lo ha hecho todo de la mejor manera. No le da inmediatamente más que los deseos necesarios a su conservación y las facultades suficientes para satisfacerlas. Ha puesto todas las otras en el fondo de su alma como de reserva para desenvolverse a medida que

las necesite. Es en este estado primitivo cuando el equilibrio del poder y del deseo se encuentran y cuando el hombre deja de ser desgraciado. Tan pronto como sus facultades virtuales se ponen en acción, la imaginación, la más activa de todas, se despierta y las adelanta. Es la imaginación lo que extiende por nosotros la medida de las cosas posibles, tanto si es en bien como en mal, y por consiguiente excita y nutre los deseos con la esperanza de satisfacerlos. Mas el objeto que parecía a primera vista estar al alcance de la mano huye tan velozmente que no se le puede perseguir; cuando uno cree alcanzarlo, se transforma y se presenta a mucha distancia de nosotros. No viendo más el terreno ya recorrido, no lo contamos por nada; el que nos falta recorrer se nos ha aumentado y se extiende sin cesar. Así uno se rinde sin llegar a su término, y cuanto más nos acercamos hacia el goce, más la desgracia se aleja de nosotros. Por el contrario, cuanto más el hombre está cerca de su condición natural, más pequeña es la diferencia entre sus facultades y la de sus deseos, y por consiguiente está menos lejos de ser un hombre feliz. Jamás es menos miserable que cuando parece desprovisto de todo, pues la miseria no consiste en la privación de las cosas, sino en el deseo o necesidad que uno siente de ellas.

El mundo real tiene sus límites y el imaginario es infinito; no pudiendo ensanchar el uno, estrechamos el otro, ya que sólo de su diferencia nacen todas las penas que nos hacen verdaderamente desgraciados. Separad la fuerza, la salud, y el buen testimonio de sí propio; todos los demás bienes de esta vida consisten en la opinión; si hacéis caso omiso de los dolores del cuerpo y de los remordimientos de conciencia, todos nuestros males son imaginarios. Este principio es común, se dirá; de acuerdo, pero su aplicación práctica no es ninguna cosa común, y aquí únicamente se trata de la práctica.

Cuando se dice que el hombre es débil, ¿qué es lo que se pretende decir? La palabra debilidad indica una condición, una cualidad del ser al cual se aplica. Está donde la fuerza rebasa las

necesidades; sea un insecto, o un gusano, es un ser fuerte, pero aquél en el cual las necesidades exceden a la fuerza, sea un elefante o un león, un conquistador o un héroe, y aunque sea un dios, éste es un ser débil. El ángel rebelde que desconoció su naturaleza era más débil que el venturoso mortal que vive en paz según la suya. El hombre es muy fuerte cuando está contento de ser lo que es, y es muy débil cuando quiere encumbrarse por encima de la humanidad. No penséis, pues, que dando más extensión a vuestras facultades queden dilatadas vuestras fuerzas; por el contrario, disminuyen si vuestro orgullo toma mayor extensión que ellas. Midamos el radio de nuestra esfera, y quedémonos en el centro, como hace el insecto en medio de su tela; nos bastaremos siempre para nosotros mismos y no tendremos que lamentar nuestra flaqueza, ya que no la sentiremos jamás.

Todos los animales tienen exactamente las facultades necesarias para conservarse. Solamente el hombre las tiene superfluas. ¿No es bien extraño que esta superfluidad sea el instrumento de su miseria? En todos los países, los brazos de un hombre tienen más valor que el de su subsistencia. Si tuviera el suficiente juicio para despreciar este sobrante, siempre tendría lo necesario, porque nunca le sobraría nada. «Las grandes necesidades, dice Favorin, tienen su origen en los grandes bienes, y con frecuencia el mejor medio de adquirir las cosas que nos hacen falta consiste en privarnos de las que poseemos». Es a fuerza de trabajar para aumentar nuestra felicidad como la convertimos en miseria. Todo hombre que no deseara más que vivir, sería feliz; por consiguiente, sería bueno, porque, ¿qué utilidad sacaría de ser malo?

Si nosotros fuésemos inmortales, seríamos los seres más miserables. Es duro morir, sin duda, mas es muy dulce saber que no viviremos siempre, y que las penalidades de esta vida han de terminar en otra mejor. Si nos ofrecieran la inmortalidad sobre la tierra, ¿quién es el que quisiera aceptar esta triste ofrenda? ¿Qué remedio, qué esperanza, qué consuelo nos quedaría contra los rigores de la

suerte y contra las injusticias de los hombres? El ignorante, quien no prevé nada, aprecia poco el valor de la vida, y le asusta poco el perderla; el hombre ilustrado ve otros bienes que tienen mayor valor y los prefiere a la vida. Los hay de mediana ciencia y una falsa sabiduría, quienes, prolongando sus miras hasta la muerte, y no más allá, la ven como el peor de los males. La necesidad de morir no es para el hombre sabio otra cosa que una razón para soportar las penas de la vida. Si no estuviéramos seguros de perderla un día, nos costaría mucho conservarla.

Todos nuestros males morales están en la opinión, excepto uno sólo, que es el delito, y éste depende de nosotros; nuestros males físicos o se destruyen o nos destruyen; nuestros remedios son el tiempo o la muerte, pero padecemos tanto más cuanto menos sabemos padecer, y tenemos más prisa por curar nuestras dolencias que el que precisaríamos para tolerarlas. Vive según la naturaleza, sé sufrido y despide a los médicos; no evitarás la muerte, pero no la sentirás más que una vez, en tanto que ellos la llevan cada día a tu turbada imaginación, y su arte engañoso, en vez de prolongar tus días, te priva de su goce. Preguntaré siempre cuál es el verdadero bien que ha hecho este arte a los hombres. Algunos de los que han curado hubieran muerto, es verdad, pero quedarían con vida los millones que matan. Hombre sensato, no juegues, pues, en esta lotería, la mayor parte de las probabilidades están contra ti. Sufre, muérete o cúrate, pero sobre todo vive hasta tu última hora.

No hay más que locura y contradicción en las instituciones humanas. Nos inquietamos más por nuestra vida a medida que el valor de la misma disminuye. Los viejos la temen más que los jóvenes; ellos no quieren perderla después que han hecho todo lo posible para gozarla; a los sesenta años es bien cruel morir antes de haber empezado a vivir. Se cree que el hombre tiene un vivo amor a su conservación, y esto es verdad, pero no se da cuenta de que este amor, tal como nosotros lo sentimos, es en gran parte la obra de los hombres.

Naturalmente, el hombre siente el afán de conservarse mientras tiene los medios necesarios en su poder, mas así que estos medios le faltan, se tranquiliza y muere sin atormentarse inútilmente. La primera ley de la resignación nos viene de la naturaleza. Los salvajes, lo mismo que los animales, se debaten poco contra la muerte y expiran casi sin quejarse. Destruída esta ley, se forma otra que viene de la razón, pero pocos saben atraerla, y esa resignación ficticia jamás es tan llena y entera como la primera. ¡La previsión!, la previsión que nos lleva sin cesar más allá de nosotros, con frecuencia nos coloca a donde nunca llegaremos; he ahí el verdadero manantial de todas nuestras miserias.

¡Qué manía tiene un ser tan transitorio como el hombre de mirar siempre a lo lejos, hacia un porvenir que raramente viene, y de descuidar lo presente, donde está lo seguro! Manía tanto más funesta cuanto que ella aumenta incesantemente con la edad, y que los viejos, siempre desconfiados, previsores, avaros, prefieren rehusar lo hoy necesario que carecer de lo superfluo dentro de cien años. De este modo nos ligamos a todo, y nos acogemos a todo; los tiempos, los lugares, los hombres, las cosas, todo cuanto está, todo lo que será, importa a cada uno de nosotros; nuestro propio individuo no es otra cosa que la menor parte de nosotros mismos. Cada uno se extiende, por así decirlo, sobre la tierra entera, y deviene sensible sobre toda esa gran superficie. Es extraño que nuestros males se multipliquen en todos los puntos por donde nos pueden herir. ¡Cuántos príncipes se desconsuelan por la pérdida de un país que no han visto jamás! ¡A cuántos comerciantes es suficiente tocarlos en las Indias para que alcen el grito en París!

¿Es la naturaleza la que lleva así a los hombres tan lejos de sí mismos? ¿Es ella quien quiere que cada uno aprenda su destino de los demás, y que algunas veces sea el último en aprenderlo, de tal forma que murió feliz o desgraciado, sin haberlo sabido jamás? Yo veo un hombre alegre, vigoroso y sano; su presencia inspira alegría, sus ojos anuncian el contento el bienestar, y trae consigo la imagen de la dicha. Lega una carta del correo, la

mira el hombre feliz, es para él, la abre y la lee... Al momento cambia de actitud, pierde el color y cae desmayado. Vuelto en sí, llora, se agita, solloza, se arranca los cabellos, el eco repite sus clamores y parece acometido de horribles convulsiones.

¡Loco! ¿Qué daño te ha hecho este papel? ¿Qué miembro te ha roto? ¿Qué delito ha cometido en ti para que te pongas en ese estado?

Si la carta se hubiera perdido, si una mano caritativa la hubiera arrojado al fuego, me parece que habría sido un problema extraño la suerte de este mortal, dichoso y desdichado a un tiempo. Se dirá que su desdicha era real. Muy bien, pero él no la sentía. ¿Dónde estaba pues? Su felicidad era imaginaria. Ya comprendo: la salud, la alegría, la serenidad, el ánimo contento no son otra cosa que visiones. Nosotros no existimos ya donde estamos y existimos donde no estamos. ¿Merece la pena temerse tanto la muerte, siempre que no muera aquello en que vivimos?

¡Hombre!, encierra tu existencia dentro de ti, y no serás desgraciado. Quédate en el sitio que te marcó la naturaleza en la cadena de los seres, y nada te podrá forzar a que salgas de él; no des coces contra el duro agujón de la necesidad, y no te agotes por resistir unas fuerzas que no te dispensó el cielo para ensanchar o prolongar tu existencia, sino para conservarla cómo y mientras él quisiese. Tu poderío y tu libertad alcanzan hasta donde rayan tus fuerzas naturales, pero no más allá; todo lo demás es mera esclavitud, ilusión, apariencias. Hasta la dominación es vil cuando se funda en la opinión, porque pende de las preocupaciones. Para conducirlos a tu albedrío es necesario que te conduzcas por el suyo; si mudan ellas de modo de pensar, será forzoso que mudes tú de modo de obrar. A los que se acercan a ti, les basta con saber gobernar las opiniones del pueblo que crees tú que gobiernas, o de los privados que te gobiernan a ti, o las de tu familia, o las tuyas propias; esos visires, esos cortesanos, esos sacerdotes, esos soldados, esos criados, y hasta los niños, , aunque tuvieras el superior ingenio de Temístocles, te van a llevar,

como si fueras tú también una criatura, en medio de tus legiones. Haz lo que quieras; jamás tu autoridad real excederá a tus facultades reales. De manera que es preciso ver mediante ojos ajenos y querer por medio de la voluntad ajena. «Mis pueblos son mis vasallos», dices envanecido. Está bien, ¿pero tú qué eres, vasallo de tus ministros? Y tus ministros, ¿qué son? Vasallos de sus secretarios, de sus danzas, criados de sus criados.

Tomadlo todo, usurpadlo todo, desparramad luego el dinero a manos llenas, levantad baterías de cañones, alzad patíbulos, encended hogueras, promulgad leyes, edictos, multiplicad los espías, los soldados, los verdugos, las cárceles, las cadenas. ¡Pobres hombrecillos! ¿Qué vale todo eso? Ni seréis mejor servidos, ni menos robados, ni menos engañados, ni más absolutos. Siempre repetiréis «queremos», y haréis siempre lo que quieran los demás.

El único que actúa según su propia voluntad es el que para realizarla no precisa del auxilio ajeno, de donde se deduce que el más apreciable de los bienes no es la autoridad, sino la libertad. El hombre verdaderamente libre solamente quiere lo que puede y hace lo que le conviene. Ésta es mi máxima fundamental; trato de aplicarla a la infancia, y observaremos cómo se derivan de ella todas las reglas de educación.

La sociedad no solamente ha hecho al hombre más débil, privándole del derecho que tenía en sus propias fuerzas, sino procurando hacerlas insuficientes; de aquí que sus necesidades sean multiplicadas en razón directa a su debilidad, y eso es lo que constituye la de la infancia comparada con la edad adulta. Si el hombre es un ser fuerte, el niño es débil, no es porque tenga el primero más fuerza que el segundo, sino porque el adulto puede naturalmente bastarse a sí mismo, y el niño no. De tal modo que el hombre debe poseer más voluntades y el niño más voluntariedades, entendiéndose por voluntariedad los deseos que no son verdaderas necesidades y que sólo pueden satisfacerse mediante el auxilio ajeno.

Ya dije la razón de este estado de flaqueza; la naturaleza la ha remediado con el cariño de los padres y de las madres, pero este cariño puede ser por exceso, por defecto y abusivo. Los padres que viven en el estado civil, y llevan a este estado a su hijo antes de la edad necesaria, aumentan sus necesidades y acrecientan su flaqueza en vez de disminuirla. Del mismo modo la aumentan exigiendo al niño lo que no haría la naturaleza, y sujetan a la voluntad de los padres la poca fuerza de que dispone el niño para realizar o cumplir su propia voluntad, y así convierten por una y otra parte en esclavitud la dependencia recíproca en que les retiene a él su flaqueza y a ellos su cariño.

El hombre sabio permanece en su puesto, pero el niño que desconoce el suyo, no se puede mantener en él. Hay para nosotros mil maneras de salirse de un sitio, pero esta tarea no resulta nada fácil para los que le gobiernan y le deben retener. No debe ser ni bestia ni hombre, sino niño; ello hace que sienta su flaqueza, y no debe sufrir por tal causa; que dependa y no que obedezca, que pida y no que mande. Está sometido a los demás a causa de sus necesidades, porque éstos ven mejor que él lo que es más de su conveniencia y lo que puede ayudar a su conservación. Nadie tiene derecho, ni siquiera su padre, a mandar a un niño lo que puede serle de algún provecho.

Antes que los prejuicios y las instituciones humanas hayan alterado nuestras inclinaciones naturales, la felicidad de los niños, así como la de los hombres, consiste en el uso de su libertad, pero esta libertad está limitada en los primeros, debido a su debilidad. Aquel que hace lo que quiere es feliz si se basta a sí mismo, que es el caso el hombre que vive en estado de libertad aparente, semejante a la que en el estado social disfrutaban los hombres. No siendo posible vivir cada uno de nosotros de un modo independiente de los demás, volvemos otra vez al estado de miseria y debilidad. Nosotros fuimos hechos para ser hombres, pero las leyes y la sociedad nos han sumergido en la infancia. Los ricos, los reyes y los grandes, son todos unos niños que, viendo que tienen prisa para aliviar su miseria,

arrancan de esta misma una vanidad pueril, y están todos confiados en los deseos que nunca alcanzarían si fueran hombres formados.

Estas consideraciones son importantes y sirven para resolver todas las contradicciones del sistema social. Hay dos clases de dependencia: la de las cosas, que nace de la naturaleza; la de los hombres, la cual es debida a la sociedad. La dependencia de las cosas, no poseyendo ninguna moralidad, no perjudica a la libertad ni engendra vicios; la dependencia de los hombres, siendo desordenada, los produce todos, y es por esto que el amo y el criado se corrompen mutuamente. Si existe algún medio para remediar este mal de la sociedad, es la de sustituir la ley al hombre y en armar las voluntades generales con una fuerza real, mayor que la acción de toda voluntad particular. Si las leyes de las naciones pudieran poseer, como las de la naturaleza, una inflexibilidad que ninguna fuerza humana ha podido vencer, la dependencia de los hombres volvería a ser la de las cosas; se reunirían en la república todas las ventajas del estado natural a las del estado civil; se juntaría, a la libertad del hombre exento de vicios, la moralidad que le levanta hacia la virtud.

Mantened al niño dentro de la sola dependencia de las cosas, y habréis seguido el orden de la naturaleza en el progreso de su educación. No ofrezcáis jamás a sus voluntades indiscretas más que obstáculos físicos ni castigos que no nazcan de las mismas acciones, y que se le recuerde cuando se presente la ocasión; sin defenderle de su mal hacer, es suficiente con estorbárselo.

La experiencia o la impotencia por sí solas deben mantenerlo en el lugar de la ley. No complazcáis sus deseos porque lo pida, sino porque lo necesita. Que él no sepa, cuando obra, qué es obediencia, ni qué cosa es imperio cuando se trabaja por él; que sienta por igual su libertad en sus acciones y en las vuestras. Aportadle la fuerza que le falta, precisamente porque la necesita para ser libre y no para ser despótico. Y que, recibiendo vuestros servicios con cierta humillación, aspire al momento

en que pueda prescindir de ellos y tenga el honor de servirse a sí mismo.

La naturaleza tiene, para fortalecer el cuerpo y hacer que crezca, los medios que nunca deben ser contrariados. No se le debe obligar a permanecer quieto cuando sienta ganas de andar, ni a que ande cuando quiera estar quieto. Cuando la voluntad de los niños no ha sido corrompida por nuestra culpa, ellos no quieren nada inútilmente. Hace falta que salten, que corran, y que griten cuando ellos tengan o sientan necesidad de ello. Todos sus movimientos provienen de las necesidades de su constitución, que busca el modo de fortificarse, pero se debe desconfiar de lo que ellos desean sin que por sí solos puedan ejecutarlo, y que los demás están obligados a realizar por ellos. Entonces cabe distinguir el cuidado con la verdadera necesidad, la necesidad natural del capricho que ya empieza a nacer, o de lo que no viene más que de la superabundancia de vida, de la cual hablé anteriormente.

Ya tengo dicho lo que procede hacer cuando un niño llora por obtener cualquier cosa. Sólo añadiré que desde el momento en que el niño puede pedir hablando lo que desea, y que para obtenerlo más pronto o para vencer una negativa, apoya con llantos su petición, ello le debe ser rehusado terminantemente. Si la necesidad es la causa que ha hecho que el niño hable, debéis conocerlo, y hacer al instante lo que pida, pero ceder a sus lágrimas, es excitarle a que las vierta, es enseñarle a que dude de vuestra voluntad y a creer que el insistir puede hacer más efecto sobre vosotros que vuestra misma benevolencia. Si él no os considera buenos, pronto él será malo; si os considera débiles, en breve él será terco; importa determinar siempre a su primera señal lo que no se le quiere negar. No seáis, pues, pródigos en rehusar, pero nunca las revoquéis.

Guardaos sobre todo de enseñar al niño vanas fórmulas de cortesía, que le sirvan cuando lo desee de palabras mágicas, con el fin de sujetar a su voluntad a cuantos le rodean y conseguir al instante lo que pretende. En la educación ceremoniosa

de los ricos, en la cual nunca falta el hacerlos cortésmente imperiosos, preceptuándoles los términos que han de usar para que nadie se atreva a resistirles, no usan el tono ni los giros suplicantes; son tanto o más arrogantes cuando piden que cuando mandan, debido a que están seguros de que serán obedecidos. Uno ve en seguida que cuando ellos dicen: «Si usted quiere», significa «quiero», y «suplico a usted» es igual a «mando a usted». Admirable cortesía, que cambia el significado de las palabras, y con la que no se puede hablar como no sea en sentido imperativo. Yo, que temo menos que Emilio sea descortés que arrogante, prefiero que pida rogando «haz esto», que ordenando «yo ruego». Éste no es el término que le importa, y del cual se vale, sino la significación que le da.

Hay un exceso de rigor y otro de indulgencia, y ambos deben evitarse igualmente. Si dejáis sufrir a los niños, os exponéis a que peligre su salud, incluso su vida, y al presente los hacéis miserables; si los preserváis con sobrado tiento de todo género de disgustos, les preparáis grandes miserias, los educáis delicados, sensibles, les sacáis del estado de hombres, al cual, a pesar vuestro, volverán un día. Por no exponerles a algunos males de la naturaleza, vosotros sois los artesanos de éstos, que aquélla no se los ha producido. Me diréis que caigo en el caso de aquellos malos padres a los cuales les reprochaba que sacrificasen la felicidad de sus hijos a la consideración de un tiempo que aún está lejos y al que acaso no lleguen.

Y no es así, porque la libertad que yo doy a mi alumno le resarce de las ligeras incomodidades a las que yo dejo que se exponga. Yo veo a unos pequeños traviesos jugando en la nieve, amoratados, tiritando y que apenas pueden mover los dedos. Son libres de irse a calentar y no lo hacen; si se les obligase a ello sentirían cien veces más los rigores del mandato que los del frío. ¿De qué os quejáis, pues? ¿Hago miserable a vuestro hijo no exponiéndole a otras incomodidades que las que él quiere sufrir? Le hago feliz en el momento presente dejándole libre; le hago feliz preparándole para el futuro, armándole contra los males que él debe

soportar. Si él pudiera escoger entre ser mi alumno o el vuestro, ¿pensáis que vacilaría un instante?

¿Concebiréis que un ser pueda gozar de alguna felicidad verdadera fuera de su constitución? ¿No es sacar de ella a un hombre el querer exceptuarle igualmente de todos los males de su especie? Sí, yo lo sostengo, pues para experimentar los bienes grandes es necesario que conozca los males pequeños. Si lo físico va demasiado bien se corrompe lo moral. El hombre que no conoce el dolor, no conocería ni la ternura de la humanidad ni la dulzura de la conmiseración; nada moverá su corazón, no será sociable, será un monstruo entre sus semejantes.

¿Sabéis cuál es el medio más seguro de hacer miserable a vuestro hijo? Acostumbrarle a conseguirlo todo, porque como crecen sin cesar sus deseos por la facilidad de complacerle, tarde o temprano os obligará, al no poderle satisfacer, a contentarle con una negativa, y no estando acostumbrado, le causará más tormento que la privación de lo que desea. Primero querrá el bastón que lleváis, pronto querrá vuestro reloj, en seguida querrá el pájaro que vuela, la estrella que ve brillar... En fin, todo cuanto vea, y a menos de ser Dios, ¿cómo le vais a contentar?

Esto es una disposición natural del hombre de mirar como suyo todo cuanto está en su poder. En este sentido el principio de Hobbes tiene razón hasta cierto punto: multiplíquense con nuestros deseos los medios de satisfacerlos y cada uno se hará dueño de todo. Así el niño a quien basta con querer para obtener, se cree el amo del universo, mira a todos los hombres como esclavos suyos, y cuando un día se ven en la precisión de negarle algo, él, creyendo que todo es posible cuando da órdenes, toma la negativa como un acto de rebelión; todas las razones que se le dan en una edad incapaz de raciocinar no son sino meros pretextos, por todas partes ve mala voluntad, el sentimiento de una injusticia de que es víctima agria su carácter, odia a todo el mundo, y sin saber el grado de la complacencia, le indigna toda oposición.

¿Cómo creeré yo que un niño así dominado por la cólera y devorado por las más irascibles pasiones, pueda ser nunca feliz? ¿Feliz él, que es un déspota, y a la vez el más vil de los esclavos y la más miserable de las criaturas? Yo he visto a los niños educados de esta manera que querían destruir la casa de un empujón, que les diesen la veleta que veían en un campanario, que parasen la marcha de un regimiento para oír los tambores más tiempo, y rasgaban el aire con sus gritos, sin querer escuchar a nadie que tardase en complacerles. En vano se esforzaban todos en complacerles; irritándose sus deseos por la facilidad de obtenerlos, se obstinaban en cosas imposibles, y en todas partes sólo hallaban contradicciones, obstáculos, penas y dolores. Siempre riñendo, siempre rabiando, siempre furiosos, pasan los días gritando y lamentándose. ¿Eran unos seres afortunados? La debilidad y la dominación reunidas únicamente engendran locura y tristeza. De dos niños mimados, el uno golpea la mesa y el otro ordena que azoten el mar; tendrán que azotar y golpear mucho antes de vivir contentos.

Si estas ideas de mando y de tiranía les envilecen desde su infancia, ¿qué será cuando crezcan y comiencen a extenderse y a multiplicarse sus relaciones con los demás hombres? Acostumbrados a ver que todo cede ante ellos, ¡qué sorpresa cuando, al invadir el mundo, vean que todo se les resiste y se sientan aplastados por el peso de un universo que pensaban mover a su antojo!

Sus insolentes ademanes y su pueril vanidad sólo les acarrearán mortificaciones, desdenes y escarnios; beben afrentas como agua; pruebas crueles les demuestran pronto que no conocen ni su estado ni sus fuerzas; no pudiéndolo todo, creen que nada pueden. Tantos obstáculos desacostumbrados los desalientan, tantos desprecios les envilecen, y se vuelven cobardes, medrosos, soeces, y tanto caen por debajo de sí mismos cuanto por encima se levantaron antes.

Volvamos a la regla primitiva. La naturaleza ha hecho a los niños para que fuesen amados y protegidos, ¿pero les hizo para que fueran

obedientes y creyentes?, ¿les ha dado un aire imponente, una mirada severa, una voz áspera y amenazadora, con el fin de que infundieran miedo? Yo comprendo que los rugidos de un león espanten a los animales y que tiemblen al ver su terrible melena, pero jamás se ha visto un espectáculo tan indecente, odioso y ridículo como el que presenta un cuerpo de magistrados con el jefe a la cabeza y en traje de ceremonia postrados ante un niño en mantillas, los cuales le discursen en términos pomposos, y él, por toda respuesta, grita y babea.

Al considerar la infancia en sí misma, ¿existe en el mundo un ser más débil, más indefenso, más a merced de todo lo que le rodea, que sienta gran necesidad de piedad, de solicitud y protección que un niño? ¿No parece que si él muestra un semblante tan dulce y un gesto tan agradable es con el fin de que todo eso que se le acerca se interese por su debilidad y se apresure a socorrerle? ¿Pues qué hay más extraño, más contrario al orden, que ver a un niño imperioso y de mala condición ordenar a todos cuantos le rodean y tomar impunemente el tono de amo con aquellos que no tienen más que abandonarlo para que perezca?

Por otra parte, ¿quién no ve que la debilidad de la primera edad encadena a los niños de tantas maneras, que es bárbaro añadir a esta sujeción la de nuestros caprichos, privándole de una libertad tan limitada, de la que no puede abusar, tan inútil para él, y para nosotros que se la hemos quitado? Si no existe objeto que sea tan digno de burla como un niño engreído, tampoco lo hay que merezca tanta piedad como un niño medroso. Puesto que con la edad de la razón empieza la servidumbre civil, ¿para qué hacer que le preceda la servidumbre privada? Consintamos que exista un instante en la vida exento de este yugo que no nos impuso la naturaleza, y dejemos a la infancia el uso de la libertad natural que, por lo menos durante algún tiempo, la desvía de los vicios que se adquieren con la esclavitud. Vengan esos instructores severos, esos padres esclavos de sus hijos; vengan unos y otros con sus frívolas objeciones, y antes de hablar de métodos, escuchen y aprendan el de la naturaleza.

Vuelvo a la práctica; ya he dicho que nada debe conseguir vuestro hijo porque lo pida, sino porque lo necesite, y que no debe hacer nada por obediencia sino por necesidad; de forma que las voces obedecer y mandar se proscriban de su léxico, y más aún las de obligación y deber, pero las de fuerza, necesidad, impotencia y precisión deben ocupar un destacado lugar. Antes de la edad de la razón, no es posible tener ninguna idea de los seres morales, ni de las relaciones sociales; por tanto, se ha de evitar, hasta donde sea posible, el uso de las voces que las expresan, por temor a que el niño aplique inmediatamente a esas palabras ideas falsas, que luego no sabremos o nos será posible destruir. La primera idea falsa que entra en su cabeza es el germen del error y del vicio, por lo que es necesario poner mucha atención ante este primer paso. Haced que, mientras sólo le muevan las cosas sencillas, todas sus ideas se paren en las sensaciones; haced que por todas partes sólo el mundo físico distinga alrededor suyo; de lo contrario, estad seguros de que no os escuchará, o que se hará del mundo moral de que le habláis nociones fantásticas que no podréis borrar en adelante.

Discutir con los niños es la máxima fundamental de Locke, y actualmente es la más usada, pero me parece que no es el fruto que de ella se saca la que debe hacerla muy digna de crédito, y yo no veo nada más insensato que esos niños con quienes tanto se ha razonado. Entre todas las facultades del hombre, la razón, que por decirlo así es un compuesto de todas las demás, es lo que con más dificultad y lentitud se desarrolla, y de ella se quieren apoyar para desarrollar las primeras! La obra maestra de una buena educación es formar a un hombre racional, y se pretende educar a un niño por la razón! Eso es comenzar por el final, y querer hacer del instrumento la obra. Si los niños escuchasen la razón, no habría necesidad de que fueran alumnos, pero con hablarles desde su más tierna edad una lengua que no entienden, los acostumbran a contentarse con palabras, a controlar todo cuanto les dicen, a creerse tan sabios como sus maestros, a hacerse disputadores y revoltosos, y todo cuanto

piensan obtener de ellos por motivos razonables, nunca lo obtienen sino por los de la codicia, el miedo o la vanidad, que siempre es necesario juntarlos.

He aquí la fórmula a la que poco más o menos se pueden reducir todas las lecciones de moral que se dan y puedan darse a los niños.

EL MAESTRO: No se debe hacer eso.

EL NIÑO: ¿Y por qué no se debe hacer?

EL MAESTRO: Porque está mal hecho.

EL NIÑO: ¡Mal hecho! ¿Qué está mal hecho?

EL MAESTRO: Lo que te prohíben.

EL NIÑO: ¿Y por qué es malo hacer lo que me prohíben?

EL MAESTRO: Te castigarán por haber desobedecido.

EL NIÑO: Yo lo haré de manera que no sepan nada.

EL MAESTRO: Te espiarán.

EL NIÑO: Me esconderé.

EL MAESTRO: Te preguntarán.

EL NIÑO: Mentiré.

EL MAESTRO: No se debe mentir.

EL NIÑO: ¿Por qué no se debe mentir?

EL MAESTRO: Porque está mal hecho, etc.

He aquí el círculo inevitable; salid de él y el niño no os entenderá. ¿No son utilísimas estas instrucciones? Mucho celebraría saber con qué se podría sustituir este diálogo. El propio Locke se hubiera visto apurado. Conocer el bien y el mal, sentir la razón del porqué de los deberes del hombre no es cosa de niños.

La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. Si nosotros queremos invertir este orden, produciremos frutos precoces que no tendrán madurez ni gusto y que no tardarán en corromperse; tendremos jóvenes doctores y viejos niños. La infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir, que le son propias; no hay nada más insensato que quererlas sustituir por las nuestras; tanto equivale exigir que un niño tenga cinco pies de alto que juicio a los diez años. En efecto, ¿para qué le serviría la razón a esa edad? Ella es el freno de la fuerza, y el niño no necesita ese freno.

Tratando de inculcar a vuestros alumnos la idea de la obediencia, juntad a esa pretendida persuasión la fuerza y las amenazas, o, lo que es peor, los halagos y las promesas. Así, pues, movidos por el interés o impelidos por la fuerza, parece que han sido convencidos por la razón. Ven muy bien que la obediencia es ventajosa y la rebeldía se halla en detrimento, con lo que tienen conocimiento de una y de otra, pero como todo cuanto les mandáis es desagradable para ellos, y siendo por otra parte, penoso obedecer la voluntad ajena, se esconden para hacer la suya, convencidos de que obran bien si no se descubre su desobediencia, pero resueltos a confesar el mal, si los descubren, por temor a otro más grave. Como la razón del deber excede los alcances de esta edad, nadie hay en el mundo que se la pueda hacer verdaderamente palpable, pero el temor al castigo, la esperanza del perdón, la importunidad, el aturdimiento en las respuestas, les sacan todas las confesiones que les piden, y creen que los han convencido cuando no han hecho más que intimidarlos o fastidiarlos.

¿A qué conclusión se llega? Primeramente, imponiéndoles una obligación de la que no están convencidos, los exasperáis contra vuestra tiranía y los retraéis de que os amen les enseñáis a disimular, a ser falsos y embusteros para conseguir recompensas o evitar castigos y, finalmente, acostumbrándolos a encubrir siempre con un motivo aparente otro secreto, vosotros mismos les dais medios de que abusen sin cesar e impiden que conozcáis su verdadero carácter y os satisfagan con palabras vanas cuando se presenta la ocasión. Las leyes, me diréis, aunque obligatorias para la conciencia, acosan también a los adultos. Estoy de acuerdo, pero estos hombres, ¿qué son si no unos niños mimados por la educación?, precisamente lo que se ha de prevenir. Emplead la fuerza con los niños y la razón con los hombres; tal es el orden natural, pues el sabio no necesita leyes.

Tratad a vuestro alumno conforme a la edad. Ponedle en su puesto y retenedle en él de manera que no haga tentativas para salirse. Entonces será práctico en la lección más importante, que es

la sabiduría, antes de saber lo que es ésta. No le mandéis nunca nada, sea lo que sea, absolutamente nada, ni dejéis que imagine que pretendéis tener alguna autoridad sobre él. Que sólo sepa que él es débil y vosotros fuertes, que por su estado o el vuestro está necesariamente a vuestra merced; que lo sepa, que lo aprenda, y que sienta pronto sobre su cabeza altiva el duro yugo que la naturaleza impone al hombre, el pesado yugo de la necesidad, bajo el cual es necesario que todo ser se rinda; que vea esta necesidad en las cosas, pero nunca en el capricho de los hombres; que el freno que le retenga sea la fuerza y no la autoridad. No le prohibáis las cosas de que deba abstenerse; evitad que las haga, sin explicación ni raciocinio; lo que le concedáis, concedédselo a la primera palabra que diga, sin inquirir, sin ruegos, y sobre todo sin condiciones. Conceded con gusto y no neguéis con repugnancia, pero que todas vuestras repulsas sean irrevocables; no os doblegue importunidad alguna; que él no que se pronuncie sea un muro de bronce, contra el cual, apenas haya probado el niño cinco o seis veces sus fuerzas, ya no intentará abatirlo.

De esta forma le haréis paciente, sereno, resignado, sosegado, aun cuando no haya alcanzado lo que quería, porque es natural en el hombre sufrir con paciencia la necesidad de las cosas, pero no la mala voluntad ajena. Las palabras «no hay más» son una respuesta que nunca irritó a ningún niño, a no ser que sospechase que era mentira. En cuanto a lo demás, es necesario o no exigir de él nada absolutamente o doblegarle desde el principio a una total obediencia. La educación peor es dejarle que fluctúe entre su voluntad y la vuestra y que le disputéis cuál de los dos ha de ser el amo. Yo quisiera cien veces mejor que él lo fuera siempre.

Muy extraño es que desde que se dedican los hombres a la educación de los niños, no hayan imaginado otra forma para conducirlos que la emulación, los celos, la envidia, la vanidad, el ansia, el miedo, las pasiones más peligrosas, las que más pronto fermentan y las más capaces de corromper al alma, aun antes de que esté formado el cuerpo. Cada instrucción prematura que quieren introducir

en su cabeza, planta un vicio en lo interno de su corazón; instructores faltos de juicio piensan de buena fe que aciertan cuando los malean por enseñarles qué es la bondad, y luego nos dicen gravemente: «Así es el hombre». Sí, ése es el hombre que vosotros habéis formado.

Se han ensayado todos los instrumentos menos uno, precisamente el único que puede surtir efecto: la libertad bien aplicada. No conviene que se encargue de educar un niño quien no lo sepa conducir a donde quiera por las solas leyes de lo posible y lo imposible. La esfera del uno y del otro son para él igualmente desconocidas, y se ensancha o se estrecha a su alrededor como uno quiere. Solamente con el vínculo de la necesidad, sin que él exprese la menor queja, se le encadena, se le empuja o se le contiene; sólo con la fuerza de las cosas se le transforma en dócil y manejable, sin permitir que le penetre ninguna clase de germen, ya que al no producir ningún efecto, quedan aplacadas las pasiones.

No deis a vuestros alumnos lecciones verbales de ninguna clase, puesto que sólo deben recibirlas de la experiencia; tampoco les debéis imponer ningún castigo, ya que ignora lo que puede significar culpabilidad; ni les obliguéis a pedir perdón, puesto que no tienen el poder indispensable para ofenderos. Careciendo de moralidad en sus acciones no pueden realizar ningún acto inmoral ni que sea merecedor de reprensión o de castigo.

Ya veo al lector impresionado al formar un juicio sobre este niño, estableciendo una comparación con los nuestros, pero se engaña. La sujeción continua en la cual tenéis a vuestros alumnos irrita su vivacidad, y cuanto más retraídos aparecen delante de vosotros, más revueltos están al librarse de vuestra presencia, ya que es indispensable, si les es posible, compensar los efectos producidos por el duro encogimiento en que los habéis retenido. Dos estudiantes de la ciudad producen más daños en un lugar que toda la juventud de un pueblo. Encerrad a un niño de la ciudad y a otro de una aldea en una habitación; el primero lo derribará y destrozará todo

antes de que el segundo se haya movido de su sitio. ¿Por qué esto sucede de tal modo si no es porque uno corre a aprovecharse de su instante de licencia mientras el otro, convencido siempre de su libertad, no siente prisa para apropiársela? No obstante, los hijos de los aldeanos, que frecuentemente sufren los efectos de ciertas contemplaciones o violencias, están aún muy distanciados del estado en el cual yo deseo que se críen.

Pongamos por máxima incontestable que los primeros movimientos de la naturaleza son siempre rectos; no hay perversidad original en el corazón humano; no se halla en él un solo vicio que no se pueda averiguar cómo y por dónde se introdujo. La sola pasión natural en el hombre es el amor de sí mismo o el amor propio tomado en un sentido amplio. Este amor propio en sí, o en cuanto hace referencia a nosotros, es útil y bueno, y como carece de la relación indispensable con otro bajo este punto de vista, es naturalmente indiferente; sólo por el uso que del mismo se hace y las relaciones que se le dan, se convierte en bueno o malo. Hasta que le guíe el amor propio, o sea la razón, es conveniente que un niño no haga nada porque le ven o le oyen, o sea con respecto a los demás, sino que debe actuar según los dictados de la naturaleza, y entonces no hará ningún acto que no sea bueno.

Con esto no quiero decir que jamás no cometa ningún destrozo ni que alguna vez se haga alguna herida, y si lo encuentra a mano, no rompa un mueble de valor. Podría hacer mucho daño sin obrar mal, ya que el acto malo depende de la intención con que se hace, y el niño jamás lo realizará con tal fin. Si una sola vez la tuviese, todo estaría ya perdido y sería malo, casi sin remedio.

Hay cosas que son malas a los ojos de la avaricia, pero que dejan de serlo a los ojos de la razón. Dejando a los niños con plena libertad de ejercitar su atolondramiento, es conveniente apartar de ellos todo cuanto pueda serles gravoso, y no ponerles al alcance de la mano ninguna cosa frágil y preciosa. Su estancia debe estar amueblada

con muebles voluminosos y sólidos, sin espejos, porcelanas ni objetos de lujo.

En cuanto a mi Emilio, que educo en el campo, no habrá en su cuarto ningún otro objeto que los propios de otro muchacho campesino. ¿Qué utilidad tiene que se le adorne la habitación con tanto esmero, si tan pocos ratos estará en ella? Pero me equivoco, pues pronto veremos cómo la adorna por sí mismo y qué objetos aporta.

Si, a pesar de vuestras precauciones, el niño comete algún desorden, como romper algún mueble, no le castigáis por vuestra negligencia ni le riñáis; que no oiga una sola palabra de reprensión; no le dejéis comprender que os ha molestado; haced como si se hubiera roto el mueble por casualidad, y convenceos de que habéis logrado mucho si lográis libraros de hacerle ninguna amonestación.

¿Me atreveré a exponer aquí la mayor, la más importante, la más útil regla de toda la educación? No es la de ganar tiempo, sino, por el contrario, perderlo. Lectores corrientes, perdonadme mis paradojas; cuando se reflexiona, son indispensables, y a pesar de todo lo que se pueda decir, es preferible ser un hombre de paradojas que uno lleno de preocupaciones. El más peligroso tiempo de la vida humana es el que va desde el nacimiento hasta la edad de doce años, debido a que es cuando brotan los errores y los vicios, sin que haya aún ningún instrumento capaz de destruirlos, y cuando éste se obtiene, las raíces están tan profundas que ha pasado el tiempo propicio para arrancarlas. Si los niños saltaran de un solo golpe desde el pecho de la madre hasta la edad del uso de la razón, quizá podría serles conveniente la educación que se les da, pero, según el progreso natural, es necesario una que sea totalmente opuesta.

Haría falta que no hicieran uso de su alma hasta que ésta poseyera todas sus facultades, debido a que es imposible ver la llama que le presentáis cuando aún está en estado de ceguera, y que él siga, en la inmersa llanura de las ideas, una ruta que la razón señala con rasgos casi imperceptibles, incluso para los ojos más perspicaces.

La primera educación debe ser, pues, puramente negativa, la cual no consiste en enseñar ni la virtud ni la verdad, sino en librar de vicios el corazón y el espíritu del error. Si pudierais no hacer nada, ni dejar hacer nada, si lograrais tener sano y robusto a vuestro alumno hasta la edad de doce años, sin que supiera distinguir su mano derecha de la izquierda, desde vuestras primeras lecciones se abrirían los ojos de su entendimiento a la razón sin baches ni preocupaciones; nada habría en él que pudiera obstaculizar el buen resultado de vuestros afanes. De este modo, en vuestras manos se convertiría en el más sabio de los hombres, y omitiendo toda intervención en un principio, realizaríais un prodigio de educación.

Obrad de un modo totalmente opuesto del que se acostumbra actualmente y casi es seguro de que acertaréis. Como los padres y los maestros no quieren que el niño sea niño, sino doctor, no ven el momento de enmendar, corregir, reprender, acariciar, amenazar, prometer, instruir... Obrad de un modo mejor, sed racionales y argumentad con vuestro alumno, especialmente con la finalidad de que apruebe lo que no es de su agrado, ya que el mal traer a la razón en cosas desagradables, termina por hacérsela fastidiosa y desacreditarla muy pronto en un alma que todavía no es capaz de entenderla. Haced que se ejerciten su cuerpo, sus órganos, sus sentidos y sus fuerzas, pero mantened ociosa su alma el mayor tiempo posible. Debéis sentir miedo a todos los afectos que sean anteriores al juicio que los valúa. Se deben contener las impresiones que le vengan del exterior, y para poner un estorbo al nacimiento del mal, no os deis prisa alguna en producir el bien, ya que éste nunca es real hasta que viene alumbrado por la razón.

Debéis ver todas las demoras como ventajas, porque es ganar mucho, pues se avanza hasta el fin sin perder nada; dejad que madure la infancia en los niños. Por último, si se hiciera necesaria alguna lección, guardaos de dársela hoy si podéis demorarla sin peligro hasta mañana.

Otra consideración que confirma la utilidad de este método es la del genio particular del niño,

puesto que es indispensable conocerlo muy bien a fin de que se le pueda aplicar el régimen moral que mejor le conviene. Cada espíritu tiene su forma propia según la cual necesita ser gobernado, y para obtener el fruto de los anhelos que se toman, es indispensable que sea gobernado por esta forma y no por otra. Hombre prudente, espía durante mucho tiempo la naturaleza, observa minuciosamente a tu alumno antes que le digas una palabra, espera que primero se muestre con toda libertad el germen de su carácter, no le fuerces en ninguna cosa con el fin de observarle mejor por completo. ¿Piensas que es perdida para el niño esta época de libertad? Todo lo contrario; será el mejor empleado; pues aprende tú a no perder un solo momento el tiempo más precioso, y si empiezas a actuar antes de saber lo que conviene hacer, obrarás a la ventura, te expondrás a que queden frustrados tus propósitos, tendrás que volver atrás y te encontrarás más alejado de la meta que si no hubieras llevado tanta prisa para alcanzarla. No obres como el avaro, que por no perder nada, pierde mucho. Debes sacrificar en la edad primera un tiempo que recuperarás con creces en una edad más avanzada. El médico prudente no ofrece de una manera atolondrada sus remedios desde la primera visita, pues antes de recetar estudia el temperamento del enfermo; comienza tarde a curarle, pero le sana, mientras que el que se precipita le mata.

Pero ¿dónde debemos colocar a este niño para educarle de este modo como un ser insensible, como un autómatas? ¿Le colocaremos en la Luna o en una isla desierta? ¿Le apartaremos de todos los humanos? ¿El mundo no le ofrecerá de un modo continuo el espectáculo y el ejemplo de las pasiones? ¿No verá nunca otros niños de su edad? ¿No verá nunca a sus parientes, a sus vecinos, a su nodriza, a su ama, a su lacayo, a su mismo ayo, que al fin no ha de ser un ángel?

Esta objeción es fuerte y sólida. Pero ¿os he dicho yo que sea una empresa fácil una educación natural? ¡Oh, hombres!, si habéis hecho difícil todo cuanto es bueno, ¿es culpa mía? Yo conozco estas dificultades, las confieso y quizá sean insuperables,

pero siempre es verdad que, dedicándose a evitarlas, tienen un límite remediable. Yo marco la meta hacia donde debe dirigirse la carrera; no afirmo que se pueda llegar a ella, pero aseguro que el que se acerque más al final, es el que mayores ventajas sacará.

Debéis tener presente que antes de atreverse a comenzar la empresa de formar un hombre es del todo imprescindible que uno mismo se haya hecho hombre, y hallar en sí mismo el ejemplo que se debe proponer. Mientras el niño carece aún de conocimiento, hay tiempo para disponer todo lo que se le acerca, de tal forma que a sus primeras miradas no se le presenten otros objetos que los que le conviene ver. Haced que todo el mundo os respete, comenzando por obrar de suerte que todos los que os rodean os amen y procure cada uno complacerlos. No podéis ser el árbitro del niño, si antes no lo sois de todo lo que le circunda, y jamás esta autoridad será suficiente si no lleva por cimientos el aprecio de la virtud. No se trata de vaciar el bolsillo y de esparcir el dinero a manos llenas; nunca he visto que el dinero hiciera amar a nadie. No debe ser uno avaro ni duro, ni ha de compadecer la miseria que puede ser aliviada, pero es inútil abrir las arcas si al propio tiempo no se abre el corazón; de lo contrario, el de los demás permanecerá cerrado. Vuestro tiempo, vuestra solicitud, vuestro afecto, vosotros mismos, eso es lo que tenéis la obligación de dar, pues, aunque hagáis más, se ve claramente que vuestro dinero no sois vosotros. Existen testimonios de interés y de benevolencia de más eficacia y mayor provecho, que todas las dádivas. ¡Cuántos desgraciados y enfermos hay que precisan más de consuelos que de limosna! ¡Cuántos seres oprimidos hay a los cuales les sería más útil la protección que el dinero! Poned en paz a las personas que se indisponen, evitad los pleitos, convenced a los hijos de sus obligaciones y a los padres de la indulgencia; promoved matrimonios felices, estorbad las vejaciones, usad con largueza del crédito de los parientes de vuestro alumno, amparando al débil a quien niegan justicia y que es oprimido por el poderoso. Sed un sustento firme

de los desdichados. Procurad ser justos, humanos y benéficos; no hagáis solamente limosnas, sino también caridad, pues mejor alivian las obras de misericordia que el dinero. Si amáis a los otros, seréis también amados por ellos; servidlos y os servirán; sed hermano suyo y serán vuestros hijos.

Ésta es una más de las razones por la cual yo quiero educar a Emilio en el campo, lejos de la chusma de criados, los últimos de los humanos después de sus amos; lejos de las disolutas costumbres de las ciudades, que el pulimentado barniz de que están cubiertas hace atractivas a los niños. Los vicios de los campesinos, sin adorno y con toda su rusticidad selvática, son más para rechazar que para seducir cuando no se tiene el menor interés en imitarlos.

En un pueblecito el ayo será mucho más dueño de los objetos que quiera poner delante del niño; su prestigio, sus palabras, su ejemplo, tendrán una autoridad que no pueden tener en la ciudad, debido a que sirve útilmente a todos, y también anhelan complacerle, procuran granjearse su cariño y se presentan delante del alumno como desea el maestro, y si no se corrigen sus vicios, procuran evitar el escándalo, que es todo lo que precisamos para el logro de nuestro objeto.

No culpéis a los demás de vuestros propios yerros, ya que menos corrompe a los niños el mal que ven que el que vosotros les enseñáis. Siempre con vuestros sermones, vuestra moral y pedantería, por cada idea que les insinuáis, creyendo que es buena, les ofrecéis otras veinte carentes de valor, y llenos de lo que tenéis en la cabeza, no os dais cuenta del efecto que producís en la suya. En este flujo de palabras que continuamente les soltáis, ¿creéis que no haya una que la entiendan equivocadamente? ¿Pensáis que no comentan a su modo vuestras difusas explicaciones y que no encuentran materia para formar un sistema a su alcance, y que, cuando llegue su momento, sabrán oponeros?

Escuchad a uno de estos pequeños hombres a quienes se acaba de aleccionar; dejadle que hable, que haga preguntas, que dispare a su placer,

,y quedaréis asombrados del extraño giro que vuestros razonamientos han metido en su cabeza; lo confunde todo, lo transforma todo; os impacienta, os calláis o le hacéis callar. ¿Y qué puede pensar de este mutismo de un hombre que tanto se muere por hablar? Si alguna vez alcanza este triunfo y lo advierte, adiós educación; en este punto todo se acabó; ya no procura instruirse, procura refutaros.

Maestros celosos, sed prudentes, sencillos, reservados; no os apresuréis a obrar si no es en el caso de que vuestros actos sirvan de estorbo para que otros obren; lo repito continuamente: aplazad todo lo posible una instrucción buena por temor de dar una mala. En esta tierra que la naturaleza hubiera hecho el primer paraíso del hombre, debéis sentir miedo de no realizar el oficio del tentador, queriendo dar a la inocencia el conocimiento del bien y del mal; no pudiendo impedir que se instruya el niño con los ejemplos que ve, poned todo vuestro empeño en grabar en su ánimo estos ejemplos con la imagen que le convenga.

Las pasiones impetuosas producen un gran efecto en el niño que las presencia, debido a que tienen señales muy sensibles, las cuales le impresionan intensamente y le obligan a prestarles la mayor atención. La ira sobre todo es tan ruidosa en sus arrebatos, que si uno está a su lado, casi es imposible el no advertirla. Esto no obliga a pedir si es esta una ocasión propicia para que un pedagogo haga un gran discurso. Fuera los discursos, ni una palabra. Dejad que hable el niño; asombrado con el espectáculo, dejará de haceros preguntas. La respuesta es simple y se saca de los mismos objetos que han impresionado sus sentidos. Ve un rostro inflamado, unos ojos ardientes, un aire amenazador; oye gritos, y todo demuestra que su cuerpo no está en su verdadero estado natural. Decidle pausadamente y sin misterio: «Este pobre hombre está enfermo, tiene un exceso de fiebre». Y podéis aprovechar la ocasión de manifestarle, con pocas palabras, lo que son las enfermedades y los efectos que producen, puesto que son una cosa natural y uno de los lazos de la necesidad hacia la cual se debe sentir obligado.

Podría ser que sobre esta idea, que no es falsa, adquiriera a su debido tiempo una repugnancia hacia los excesos de las pasiones, las cuales tendrá o considerará como enfermedades. ¿Creéis que una noción parecida, dada oportunamente, no producirá efectos más saludables que el más plúmbeo sermón sobre la moral? Ahora observad las consecuencias de esta noción para el futuro: Estáis autorizado para tratar a un niño irascible como a un enfermo; le imponéis una dieta, hacéis que se asuste de sus nacientes vicios, que se le hagan odiosos, y quizá tendréis que recurrir a la severidad para curarle. Y si os sucede que en algún momento de irritabilidad perdéis la moderación que debéis conservar tan cuidadosamente, no le ocultéis vuestro error; como una amorosa queja y con acento ingenuo, decidle: «Amiguito, me has puesto malo».

En lo que resta, es importante que todas las gracias que pueda producir en un niño la simplicidad de ideas, en las cuales está criado, jamás sean puestas de relieve en su presencia, ni se hable de ellas de manera que él pueda comprenderlo. Una explosión de risa indiscreta puede anular el trabajo de seis meses y causar un irreparable perjuicio para toda la vida. No me cansaré de repetir que para ser el árbitro del niño, es indispensable serlo de sí mismo. Yo me imagino a mi pequeño Emilio en el momento de más dureza de una riña entre dos vecinas, dirigiéndose a la más enfurecida y diciéndole en tono compasivo: «Buena mujer, está usted enferma, y lo siento mucho». Esta piedad no dejará de producir un gran efecto entre los espectadores, y tal vez entre las protagonistas de la pelea. Sin reírme, ni reñirle, ni elogiarle, me lo llevo de buen grado o por fuerza antes de que pueda darse cuenta de tal efecto, o por lo menos antes de que tenga tiempo para pensar en él, y a tal fin me apresuro a distraerle con otros objetos que le hagan olvidar lo sucedido lo más pronto posible.

Mi deseo no es, pues, entrar en detalles, sino solamente exponer las máximas generales y proporcionar ejemplos para las ocasiones difíciles. Yo tengo por imposible que en el seno de la

sociedad pueda llegar un niño a los doce años sin que se le den algunas ideas de las relaciones que existen de hombre a hombre y de la moralidad de los actos humanos. Es suficiente tener un gran cuidado de que no precise estas nociones hasta lo más tarde posible, y cuando ya sean inevitables, que queden limitadas a la utilidad del momento, sólo con el fin de que no se considere el dueño de todo ni perjudique al prójimo sin ningún escrúpulo o por ignorancia. Existen caracteres dulces y tranquilos que se pueden llevar muy lejos sin peligro alguno en su primera inocencia, pero también los hay de naturaleza violenta cuya irascibilidad se manifiesta muy pronto, y es forzoso darse prisa en hacerlos hombres para no hallarnos en la obligación de tenerlos encadenados.

Nuestros primeros deberes se refieren a nosotros, y nuestros sentimientos primitivos se concentran en nosotros mismos; todos nuestros movimientos naturales se refieren primero a nuestra conservación y a nuestro bienestar. Así, el primer sentimiento de la justicia no nos viene de la que nosotros somos deudores, sino de la que nos deben; por ese motivo, hablar siempre de las obligaciones a los niños y nunca de sus derechos, comenzando por decirles lo contrario de lo que necesitan, cosa que no les interesa, ni pueden entender, es uno de los defectos comunes de la educación.

Si hubiera que conducir a uno de estos que acabo de suponer, diría: «Un niño nunca ataca a las personas, sino a las cosas»; y muy pronto le enseña la experiencia a los que tienen más fuerza y más edad; pero las cosas no se defienden por sí mismas. La primera idea que se le debe sugerir es de que es de menos importancia la de la libertad que la de la propiedad, y para que él pueda adquirir esta idea, hace falta que sea dueño de algo: sus vestidos, sus muebles, sus juguetes, etc. Si sólo puede disponer de estas cosas, ignora por completo la causa de que estén en sus manos. Al decirle que las tiene porque se las han dado, no adelantamos nada, ya que para dar es necesario poseer; por consiguiente, existe una propiedad que es anterior a la suya,

y es el principio de la propiedad lo que él quiere explicarse o comprender, sin tener en cuenta que la donación es un convenio, y que el niño no puede saber todavía lo que es una convención. Lectores, os ruego que notéis en este ejemplo y en otros cien mil, cómo saturando la cabeza de los niños de palabras que carecen de significación para ellos, creen, erróneamente, que les han dado alguna instrucción.

Es menester, pues, llegar hasta el origen de la propiedad, puesto que de este punto debe originarse la primera idea de ella. El niño que vive en el campo tiene alguna noción de los trabajos agrícolas; para esto no precisa más que ojos y espacio, y tiene lo uno y lo otro. Es propio de todas las edades, y especialmente en la suya, el afán que tiene el hombre de crear, imitar, producir, y el de dar señales de actividad y poderío.

Por los principios anteriormente expuestos, yo no me opongo a su deseo; por el contrario, le favorezco, tomo parte en él, trabajo con él, no por hacer su gusto, como él cree, sino por hacer el mío; soy su mozo en la huerta, y mientras él va adquiriendo fuerzas, yo cavo la tierra; él toma posesión sembrando un haba, y en verdad que más sagrada y respetable es esta posesión que la que de la América meridional tomó Núñez de Balboa en nombre del rey de España, plantando su estandarte en las playas del mar del Sur.

Viene todos los días a regar las habas, y las vemos crecer llenos de alegría. Yo acrecienta su júbilo diciéndole: «Esto te pertenece», y explicándole el significado de la palabra pertenencia, procuro que comprenda que ha invertido en el cultivo un tiempo, su trabajo, su esfuerzo y por último su dedicación constante; que hay en esta tierra algo que es suyo, que puede reclamarlo contra quien sea, lo mismo que si él tratase de librar su brazo de la mano de otro hombre que se lo quisiera sujetar.

A lo mejor llega un día con la regadera en la mano. ¡Oh, espectáculo; oh, dolor! Todas las habas las han arrancado, la tierra removida y ni siquiera reconoce la plantación. ¡Ah!, ¿qué se ha hecho de mi

trabajo, de mi obra, de mis sudores y afanes? ¿Quién me ha robado mi caudal? ¿Quién me ha robado mis habas? El tierno corazón se subleva y el primer sentimiento de la injusticia vierte en él su áspera amargura; sale de sus ojos un caudal de lágrimas, y el desconsolado niño llena el aire de gritos y sollozos. Uno toma parte en su pena e indignación, e indagamos, nos informamos, tratamos de saber quién y cómo, hasta que descubrimos que ha sido el hortelano, y le llamamos.

Pero ahora vemos que todo es distinto de lo que creímos. Al saber el hortelano el motivo de nuestra protesta, empieza a quejarse más violentamente que nosotros. «¿Con que son ustedes, señores, los que me han echado a perder mi trabajo? Yo había sembrado unos melones de Malta cuyas pepitas me habían dado como un tesoro; quería regalarles algunos cuando madurasen, y ahora, por sembrar sus malditas habas, han arrancado los melones que ya habían nacido, sin que disponga de más pepitas de su clase. Me han ocasionado un perjuicio irreparable y se han privado del gusto de comer unos melones que habrían sido exquisitos».

JUAN JACOBO: Dispénsenos usted, buen Roberto, por haberle malogrado su trabajo. Veo muy bien que hemos echado a perder sus esfuerzos, pero mandaremos a buscar otras pepitas de Malta y no trabajaremos la tierra sin asegurarnos antes de que no la cultiva otro.

ROBERTO: Bah, si es así, señores, ya pueden ustedes dedicarse a dormir, porque aquí ya no hay tierras baldías. Yo trabajo las que heredé de mi padre, como hacen otros aldeanos; todas las tierras que ven tienen dueño desde hace mucho tiempo.

EMILIO: Señor Roberto, ¿se perderán muchas veces las pepitas de melón?

ROBERTO: Perdóname, niño, pero no se pierden, porque no tenemos muchos señoritos atolondrados como tú. Nadie toca el huerto de su vecino y cada uno respeta el trabajo de los demás, para que también respeten el suyo.

EMILIO: Pero yo no tengo huerto.

ROBERTO: ¿Qué me importa a mí? Si tú te metes en el mío, te echaré, porque no quiero perder mi trabajo.

JUAN JACOBO: ¿No nos podríamos arreglar con el buen Roberto? Que nos dé a mi amiguito y a mí un rincón de su huerto, con la condición de que le daremos la mitad de lo que produzca.

ROBERTO: Yo se lo doy a ustedes sin condición, pero sepan que iré a levantar sus habas si tocan mis melones.

En este ensayo sobre la manera de inculcar a los niños las nociones primitivas, vemos cómo la idea de propiedad es natural al derecho del primer ocupante por el trabajo. Esto es claro, franco, sencillo y siempre al alcance del niño. Desde este punto, 'hasta llegar al derecho de propiedad y las permutas, no falta más que un paso, y una vez dado ya no se debe seguir adelante. Es de observar cómo una explicación que he limitado en dos páginas, tal vez sea la materia de nuestro trabajo durante un año en el terreno práctico, puesto que en la carrera de las ideas morales no es posible su avance si no es con una gran lentitud, ni sobra el delicado cuidado que se ponga en asegurar firmemente cada uno de los pasos que se den. Jóvenes maestros, os suplico que meditéis sobre este ejemplo y tengáis presente que vuestras lecciones deben estar fundamentadas más en las acciones que en discursos, ya que los niños se olvidan fácilmente de cuanto han dicho y oído, y recuerdan muy bien lo que han realizado y les ha sucedido.

Más pronto o más tarde deben darse enseñanzas de esta clase, como he manifestado, según se apresure o retarde la necesidad de aleccionar por la índole pacífica o revoltosa del alumno; la necesidad de enseñar es de una evidencia palpable, pero para no dejar nada importante en lo que se refiere a cosas dificultosas, daremos todavía otro ejemplo.

Vuestro desobediente niño estropea todo lo que toca, pero no debéis enfadaros y sólo procede desviar o apartar de él lo que puede echar a perder.

¿Rompe los muebles de los cuales ha de servirse? Pues no os deis prisa en darle otros, y procurad que sienta todo el daño de la privación. ¿Rompe los cristales de sus ventanas? Dejad que le dé el viento de día y de noche, sin preocuparos de sus resfriados, ya que más vale que se resfríe que no que siga con sus locuras. Nunca os quejaréis de las incomodidades que os produce, pero debéis procurar que sea él quien las sufra primero. Después, hacéis poner los cristales sin decirle nada. ¿Los vuelve a romper? Cambiad entonces de método; decidle con sequedad pero sin enojo: «Las ventanas son mías y quiero que no me moleste el aire». Luego le encerráis en un cuarto oscuro y sin ventanas. Después de tan extraño proceder, grita y alborota, pero nadie le hace el menor caso. Pronto se cansa, se aturde y cambia de sistema; ahora se lamenta y solloza, se presenta un criado y el alborotador le ruega que le saque de allí. Sin molestarse en buscar argumentos para complacerle, responde el criado: «También yo tengo cristales que quiero conservar», y se marcha. Por último, transcurridas algunas horas en su encierro, el tiempo preciso para fastidiarse y no olvidar la lección, alguien irá a sugerirle la idea de que os proponga un convenio en virtud del cual no romperá más cristales a cambio de su libertad. No desea otra cosa; os hará llamar, acudiréis, hará su propuesta, y la admitiréis al instante, diciéndole: «Eso está muy bien pensado y los dos ganaremos; ¿por qué no se te ocurrió antes esa idea?». Después, sin exigir confirmaciones de su promesa, le daréis un cariñoso abrazo y le llevaréis seguidamente a su aposento, considerando este convenio tan inviolable y sagrado como si se hubiera realizado bajo un solemne juramento. ¿Cuál será la idea que tendrá de esta forma de actuar, de la fe en los convenios y de su utilidad? O estoy equivocado o no hay en la tierra un niño, sino está corrompido de antemano, que piense en romper adrede un cristal. Dedúzcase de todo cuanto hemos manifestado el encadenamiento que existe en todo ello; cuando hacía un agujero para sembrar unas habas no pensaba que existía un calabozo en el cual no tardaría mucho en encerrarle su ciencia.

Estamos aquí en el mundo moral y ved ahí la huerta abierta al vicio; con los pactos y las obligaciones nacen la mentira y el engaño. Tan pronto como se adquiere la libertad de hacer lo que no se debe, procuramos ocultar lo que hemos hecho, de tal modo que el interés nos obliga a prometer, y otro interés mayor tiene fuerza para que se viole la promesa; sólo se trata de violarla impunemente, siendo el recurso natural esconderse y mentir. Al no haberse podido prevenir el vicio, hemos caído en la obligación de castigarlo. Éstas son las miserias de la vida humana, las cuales tienen sus inicios con los errores.

He expuesto lo suficiente para que se comprenda que jamás se debe castigar a los niños como tal castigo, sino que el castigo siempre les debe venir como natural consecuencia de una mala acción. No haréis, pues, discursos, contra la mentira, y no les castigaréis precisamente por haber mentido, sino que debéis procurar que cuando mientan recaigan todos sus efectos sobre ellos, como, por ejemplo, la de no creerles cuando dicen la verdad, o acusarles de algo que no han hecho, aunque ellos lo nieguen. Pero es necesario que antes expliquemos qué cosa es mentir a los niños, para que no se vean o se crean injustamente castigados.

Existen dos clases de mentiras: la de hecho, que se refiere a una acción pasada, y la de derecho, que es la que tiene relación con lo futuro. Cuando uno niega lo que ha realizado o afirma haber hecho lo que no hizo, y de un modo general habla a sabiendas contra la verdad de las cosas, la mentira pertenece a la primera clase. La segunda está en la promesa que no se tiene intención de cumplir, y en manifestar una intención contraria a la que se tiene. En algunos casos ambas mentiras pueden concretarse en una sola, pero aquí sólo las considero en lo referente a sus diferencias.

Aquel que siente la necesidad del auxilio de los demás y continuamente le alcanza su benevolencia, no tiene ningún interés en engañarlos; por el contrario, tiene un evidente interés en que vean las cosas tal como son por temor de que se engañen

en perjuicio suyo. Se ve claramente, pues, que la mentira de hecho no es natural a los niños, pero es la ley de la obediencia lo que despierta la necesidad de mentir, porque siendo la obediencia penosa, en secreto se la rehúye todo lo posible, y el interés por evitar la represión o el castigo puede más que la parodia de expresar la verdad. En la educación libre y natural, ¿por qué ha de mentir vuestro hijo? ¿Qué es lo que tiene que ocultaron? Si no le reprendéis, no le castigáis por nada, ni exigís nada de él, ¿por qué os ha de ocultar lo que ha hecho, diciéndolo con la misma ingenuidad con que se lo diría a un camarada suyo? El no ve más peligro en confesarlo a uno o a otro.

La mentira de derecho todavía es menos natural, ya que las promesas de hacer o de abstenerse son actos convencionales que salen del campo natural y derogan la libertad. Pero debe tenerse presente que todas las obligaciones de los niños son de carácter nulo en sí mismas, debido a que, no pudiendo percibir las cosas más allá de lo presente, ignoran lo que hacen en el momento en que se obligan. Comprometiéndose, casi no es posible que mienta un niño, porque pensando solamente en salir del apuro del momento, le parece indiferente todo medio que carece de un efecto inmediato, no promete nada cuando lo hace para un tiempo futuro, y estando su imaginación todavía adormecida, carece del poder necesario para extender su estado a dos épocas distintas. Si pudiese evitar unos azotes, o se le prometiera un paquete de dulces a condición de al día siguiente arrojarse por el balcón, lo prometería en el acto. Por la misma causa las leyes no toman en consideración ninguna de las obligaciones de los niños, y si los padres y los maestros más severos exigen que las cumplan, se debe a que se trata de cosas que debería realizar el niño, aun cuando no lo hubiera prometido.

No sabiendo el niño a lo que se obliga cuando promete, se ve claramente que no se halla en condiciones de poder mentir. No podemos decir lo mismo cuando falta a una palabra, que es también una especie de mentira retroactiva, ya que él recuerda perfectamente que prometió

cumplirla, pero de lo que no se da cuenta todavía es de la importancia que tiene. Fuera de pensar en el porvenir, no puede prever las consecuencias de nada, y cuando incumple sus promesas, no hace nada que esté contra la razón de su edad.

De esto se deduce que las mentiras de los niños son la obra de los maestros, y querer que aprendan a decir la verdad no es más que enseñarles a mentir. Con el afán de dictarles reglas, gobernarles e instruirles, nunca hallan medios suficientes para conseguir sus propósitos; pretenden enlazar su espíritu con máximas infundadas, con preceptos faltos de razón, y prefieren que sepan su lección y mientan a que se queden ignorantes y sean veraces.

Nosotros, que sólo damos a nuestros alumnos lecciones prácticas, y que antes los preferimos buenos que sabios, no exigimos de ellos la verdad, por miedo a que la falseen, ni les obligamos a que prometan nada que pueda ser causa de caer en la tentación de no cumplir. Si se ha cometido durante mi ausencia algún disparate y yo ignoro quién ha sido, me abstendré de acusar a Emilio o de preguntarle: «¿Has sido tú?». Pues, ¿qué otra cosa haría con esto sino enseñarle a negar? Y si por su natural difícil me obliga a llegar a algún convenio con él, tomaré mis medidas de tal modo que la propuesta siempre proceda de él, y no de mí, y una vez se haya obligado, procuraré que siempre tenga un vivo interés en cumplir su palabra, y si alguna vez faltase a ella, que era mentira le produzca molestias que vea que salen del mismo orden de las cosas y no de la venganza de su maestro. Pero, lejos de tener que recurrir a expedientes tan crueles, estoy casi seguro de que Emilio sabrá más tarde qué cosa es mentir, y que cuando lo sepa se quedará admirado y no comprenderá para qué puede ser buena la mentira. Es indiscutible que el hacer más independiente su bienestar, tanto de la voluntad como del juicio ajeno, más aparte de él todo interés en mentir.

Cuando no se lleva prisa en instruir, tampoco debemos exigir, y se toma el tiempo suficiente para no exigir nada que esté fuera de razón. De este modo es como se va formando el niño y no se le echa a

perder. Pero cuando un preceptor desconcertado, que no sabe qué hacer, le obliga a cada instante a que prometa esto o aquello, sin distinción, ni elección, ni medida, el niño, fastidiado y abrumado con todas estas promesas, las descuida, se olvida de ellas las desdeña, y, por último, mirándolas como cláusulas de un vano formulario, tanto le da cumplirlas como rehusarlas. Si queréis que permanezca fiel en el cumplimiento de su palabra, es preciso que se le exija con mucha discreción.

El detalle en que acabo de entrar, referente a la mentira, puede ser aplicado bajo muchos aspectos a todas las otras obligaciones, que al mismo tiempo que las ordenan a los niños, se las hacen aborrecibles además de impracticables. A causa de predicarles la virtud, les hacen amar todos los vicios, y les son inspirados prohibiéndoles que los contraigan. Cuando los quieren hacer piadosos, los llevan a que se aburran en la iglesia, obligándoles a que balbuceen incesantemente oraciones entre dientes y a que aspiren a la dicha de no tener necesidad de encomendarse a Dios. Con el fin de inspirarles la caridad, les hacen dar limosna, como si los maestros tuviesen a menos al darla ellos mismos, olvidando que no es el niño quien debe dar, sino el maestro; por mucho afecto que tenga a su alumno, no le debe ceder este honor, y debe inculcarle que por su edad no es aún acreedor a él. La limosna es una acción del hombre que sabe el valor de lo que da y la necesidad que tiene de ella su semejante; por consiguiente, el niño, que ignora eso, está imposibilitado para la adquisición de algún mérito al dar limosna al necesitado. El da sin caridad ni beneficencia, casi avergonzado, basándose en el ejemplo de que sólo los niños dan limosna, y nunca los mayores.

Se debe tener presente que nunca hacen dar al niño otras cosas que aquéllas cuyo valor desconoce: piezas de metal que lleva en el bolsillo y que sólo le sirven para eso. Antes daría un niño cien doblones que un pastel. Que se le diga a este repartidor tan espléndido que dé las cosas que más le gustan: sus juguetes, sus dulces, su merienda, y pronto veremos si habéis conseguido que sea generoso.

Hay también otro recurso para esto, el cual consiste en devolverle al niño lo que ha dado, y pronto veremos que da aquello que sabe que se lo devolverán. Sólo he observado en los niños estas dos clases de generosidad: dar lo que de nada les sirve, o dar lo que están seguros que les restituirán. «Obrad de modo, dice Locke, que por experiencia se convenzan de que siempre el más liberal sale mejor librado»; eso es hacer el niño liberal en apariencia y avaro en realidad. Luego añade que así contraerán los niños el hábito de la liberalidad; sí, de una liberalidad usuraria que da uno para sacar ciento. Se debe atender al hábito del alma, no al de las manos. A ésta se parecen todas las demás virtudes que enseñan a los niños. ¡Y por predicarles virtudes tan sólidas, consumen en la tristeza sus primeros años! Rechazad una educación tan sabia.

Maestros, dejad estas puerilidades, sed virtuosos y buenos y procurad que vuestros ejemplos queden grabados en la memoria de los alumnos, hasta que puedan penetrar profundamente en su tierno corazón. En lugar de exigirle a mi alumno obras de caridad, prefiero hacerlas yo en su presencia, y aún trataré de evitar que me imite, debido a que no es conveniente a su corta edad, ya que es importante que no considere las obligaciones de los hombres como costumbres de los niños.

Y si al ver que auxilio a los pobres me hace preguntas sobre esto, y veo que es oportuno contestarle, le diré: «Amigo mío, esto es porque cuando los pobres consintieron en que hubiera ricos, los ricos prometieron ayudar a todos aquellos que ni con sus bienes ni con su trabajo se pudieran mantener». «Entonces, ¿también usted lo prometió?». «Claro que sí, porque sólo soy el dueño de los bienes que pasan por mis manos, con la condición de que no es absoluta mi propiedad».

Después de oír este discurso (y ya se ha visto cómo debe prepararse al niño para que esté en condiciones de entenderlo), otro que no fuera Emilio caería en la tentación de imitar y se comportaría como un hombre rico, y en este caso procuraría ponerle algún estorbo para que no lo

hiciera con ostentación; preferiría que me quitase mi derecho y se escondiera para hacer la dádiva. Por ser propio de su edad, sería el único fraude que yo le perdonaría.

Yo sé que las virtudes de imitación son como las de los monos, y que una buena acción, no porque lo es, sino porque la realizan los demás, no es moralmente buena. Pero es necesario procurar que los niños imiten los actos cuyo hábito queremos que adquieran, puesto que a su edad todavía no siente nada su corazón, y mientras va llegando el tiempo del discernimiento, pueden realizarlos por amor al bien. Sabemos que el hombre es un ser que imita a los demás, lo mismo que los animales. La propensión a imitar sale de la naturaleza bien ordenada, pero en la sociedad degenera en vicio. Imita el mono al hombre, a quien teme, y en cambio no imita de los animales, a los que desprecia, cree bueno todo lo que hace un ser superior a él. Entre los hombres sucede lo contrario; nuestros graciosos de todas las especies imitan lo hermoso y bello para rebajarlo y hasta ridiculizarlo; convencidos íntimamente de su ruindad, se proponen igualarse con los que valen más que ellos, y si se esfuerzan en imitar lo que les parece digno de admiración, en la elección de los objetos demuestran el mediocre gusto de los imitadores, los cuales prefieren antes engañar a los otros o elogiar su propio talento, que ilustrarse y mejorar. El fundamento de la imitación entre nosotros viene del deseo de no ser siempre el mismo. Si yo salgo bien de mi empresa, mi Emilio no deseará hacer lo mismo; de este modo, será necesario renunciar al aparente bien que puede producir.

Adentraos en lo más íntimo de las reglas de vuestra educación y las hallaréis totalmente opuestas a la razón, particularmente en lo que se refiere a las virtudes y a las costumbres. La sola lección de moral que conviene a la infancia y la que más importancia tiene en todas las edades es la de no causar ningún mal a nadie. El mismo precepto de hacer el bien, cuando no está subordinado al otro, es peligroso, falso y contradictorio. ¿Quién hay que no haga el bien? Todo el mundo hace algo bueno,

lo mismo el perverso como los otros, el cual hace un hombre dichoso a costa de cien miserables, y de aquí vienen todas nuestras calamidades. Las más sublimes virtudes son negativas, y son también las más difíciles, porque van desprovistas de ostentación y ocupan un lugar más elevado que el mismo placer, tan dulce para el corazón del hombre, deseoso de que otro se vaya contento y satisfecho de nosotros.

¡Oh, cuánto bien hace a sus semejantes aquel que, si hay alguno, nunca hace mal! ¡Qué carácter tan íntegro y qué ánimo tan intrépido el suyo! Esto no consiste en razonar sobre esta máxima, sino procurando ponerla en práctica, viendo lo que es noble y lo que se debe rechazar.

He aquí algunas breves ideas acerca de las precauciones con que quisiera yo que a los niños se les dieran las instrucciones que a veces no se les pueden negar, sin exponerlos a que hagan daño a los demás o a sí mismos, especialmente en contraer malos hábitos, que más tarde serían difíciles de corregir, pero podemos estar seguros de que serán raras las veces que nos encontraremos en esta necesidad con niños educados como deben serlo, debido a que no hay posibilidad de que se vuelvan indóciles, malos y embusteros, si no han arraigado en su corazón los vicios que los descarrían, de tal manera que cuanto llevo dicho sobre este punto, más que a las reglas se aplica a las excepciones, pero éstas son más comunes a medida que los niños tienen más ocasiones de salir de su estado y contraer los vicios de los hombres. Aquellos que en medio del bullicio del mundo se educan con precisión, les son necesarias unas instrucciones más precoces que a los que están educados en la soledad. Esa educación sería preferible, aunque no hiciera otra cosa que dar tiempo para que madure la infancia.

Hay otro género de excepciones contrarias para aquellos que un feliz natural les hace superiores a su edad. Así como hay hombres que nunca salen de la infancia, hay otros, por así decirlo, que no se detienen en la niñez, y casi son hombres desde que nacen. El

mal está en que esta última excepción es rarísima, muy difícil, y al figurarse cada madre que su niño puede ser un portento, termina convencida de que lo es en realidad, y aún hacen más, pues consideran como indicios extraordinarios los normales: la viveza, la improvisación, el atolondramiento, las ingenuidades graciosas, señales características de la edad y que demuestran con toda claridad que el niño no es otra cosa que niño. ¿Qué tiene de extraño que aquél a quien dejan hablar mucho y le permiten que diga lo que se le antoje, que no se halla sujeto por consideraciones ni respetos de ninguna clase, le salga por casualidad alguna feliz ocurrencia? Lo extraordinario sería que no tuviera alguna, de la misma manera que lo sería el que un astrólogo, entre mil mentiras, no predijese alguna verdad. «Ellos mentirán tanto —decía Enrique IV—, que por último darán con la verdad». Quien pretenda decir ingeniosidades, no tiene más que decir muchas tonterías. ¡Que Dios libre de todo mal a las personas que siguen la moda, las cuales no tienen otro mérito que el de imitar!

Los pensamientos más brillantes pueden estar en el cerebro de los niños, o mejor, que los dichos más agudos salidos de la boca de un niño, al igual que los diamantes de más valor puestos en sus manos, no son suyos, a pesar de tenerlos; puesto que en esta edad no hay propiedad verdadera de ninguna especie.

Las palabras que pronuncia un niño no tienen el mismo significado para él que para nosotros, ni les atribuye las mismas ideas, las cuales, si es que tiene algunas, permanecen en su cerebro sin orden ni conexión, por lo que en todo lo que piensa no hay nada que sea fijo ni seguro.

Si analizamos ese pretendido portento, en algunos momentos encontraremos en él un resorte de una actividad extremada, una claridad dé entendimiento que cala en el vacío; frecuentemente parece un entendimiento flojo, decaído y como que esté cercado de una densa niebla. En unas ocasiones corre más que nosotros, y en otras se queda parado. Hay momentos que

diríamos que tiene un raro ingenio, y poco después advertiríamos que es tonto, y siempre caeríamos en un error, ya que él es un niño. Es un aguilucho que vuela por un momento en el aire y luego vuelve a caer en su nido.

Tratadle, pues, como conviene a su edad, a pesar de las apariencias, y procurad no apurar sus fuerzas obligándolas a un excesivo ejercicio. Si observáis que se calienta este centro nuevo y os dais cuenta de que ya empieza a hervir, dejad que fermente libremente, pero no le excitéis nunca, para que no se evapore, y cuando se hubiesen evaporado los primeros alientos, debéis comprimir y contener los restantes, hasta que con los años quede todo transformado en calor vivificante y en verdadera fuerza. Si dejaseis de realizarlo, perderíais el tiempo y el trabajo, y destruiríais lo realizado, y después de haberos extasiado locamente con todos estos vapores inflamables, sólo os quedaría un residuo carente de fuerza alguna.

De los niños atolondrados salen hombres vulgares; no conozco una observación más general y verdadera que ésta. No hay nada más difícil que distinguir en la infancia la verdadera estupidez de la aparente y engañosa estupidez, que preanuncia las almas ánimos fuertes. Que tengan ambos extremos unos signos tan parecidos nos parece extraño a primera vista, pero es necesario que sea así, porque en una edad en la cual el hombre carece todavía de una verdadera idea, la diferencia que media entre el que está dotado de un verdadero ingenio y el que no tiene ninguno está en que éste sólo admite ideas falsas y el otro no halla ninguna verdadera y las desecha todas, pareciéndose al necio que no es capaz de nada, en que nada le conviene. La señal única capaz de hacer una distinción depende del azar, el cual suele presentar al último una idea a su alcance, mientras que el primero es el mismo siempre y en todos los casos. Catón el menor, durante su infancia, en su casa le creían imbécil porque era callado y terco. Pero su tío lo fue conociendo en la antecámara de Sila, y si no hubiese tenido esa oportunidad, tal vez le habría creído un necio hasta que hubiera llegado al uso de

razón; de no haber vivido César, quizá se hubiera tratado de visionario a Catón, quien precisó su funesto ingenio y previó de tan lejos sus proyectos. ¡Oh, cómo están expuestos a engañarse aquellos que tan precipitadamente emiten una opinión sobre los niños! Muchas veces resultan más niños que los mismos niños.

Ya en su edad avanzada traté a un hombre que me honraba con su amistad, y era considerado corto de alcances por sus familiares y amigos. Esta excelente cabeza iba madurando en silencio, y de repente se reveló como un gran filósofo, y no dudo de que la posteridad le asignará un honroso y eminente lugar entre los que mejor han elucubrado, consagrándose entre los más profundos metafísicos de su siglo. Respetad a la infancia y no os deis prisa en juzgarla ni para el bien ni para el mal. Dejad que se declaren, se prueben y se confirmen durante largo tiempo las excepciones antes de que adoptéis métodos particulares. Esperad a que obre durante un largo tiempo la naturaleza antes de que vosotros os metáis a obrar en su lugar, a fin de que no impidáis la eficacia de sus operaciones. Decís que sois conocedores del valor que tiene el tiempo, que no queréis perderlo, y no os dais cuenta de que más se pierde haciendo un mal uso de él, que no haciendo que sea bien empleado, y que más lejos está de la sabiduría un niño mal instruido que otro que no ha recibido ninguna instrucción.

Os asustáis al ver que pierde sus primeros años sin hacer nada. ¿Cómo? ¿No es nada el ser feliz? ¿No es nada que pueda saltar, correr y jugar todo el día? Jamás en su vida estará más ocupado. Platón, en su República, que tan austera se considera, educa a los niños en fiestas, juegos, cánticos y pasatiempos; cuando les ha enseñado a divertirse bien, parece que ya lo tiene todo terminado, y Séneca, hablando de la antigua juventud romana, dice que siempre estaba en pie, y que jamás les enseñaba nada que no pudieran permanecer en pie. Cuando la juventud llegaba a la edad viril, ¿perdía algo con esa actitud, con esa aparente ociosidad? ¿Qué diríais de uno que por aprovechar toda la vida no quisiera dormir? Seguro que diríais que carece de sensatez, que no

goza del tiempo que se le ofrece, y que por evitar el sueño se da prisa para alcanzar la muerte. Debéis pensar que aquí sucede lo mismo, y que la infancia es el sueño de la razón. Esta facilidad aparente que tienen los niños para aprender es la causa de que se pierdan. No nos damos cuenta de que esta misma facilidad nos demuestra que nada aprenden. Su cerebro, liso y pulimentado, refleja como si se tratara de un espejo los objetos que se le presenta, pero no retiene nada, nada le penetra. El niño repite las palabras, las ideas le llegan por reflejo; los que los escuchan las entienden, y él es el único que no sabe lo que dice.

Aunque la memoria y el raciocinio sean dos facultades esencialmente distintas, en realidad no se desarrolla verdaderamente la una sin la otra. El niño no recibe ideas antes del uso de razón, sino solamente imágenes, y la diferencia entre unas y otras, consiste en que las imágenes no son otra cosa que pinturas absolutas de los objetos sensibles, y las ideas son nociones de los objetos determinados por sus relaciones. Una imagen puede existir sola en el alma que se la representa, pero toda idea supone otras. El que imagina, se limita a ver, y el que concibe, compara. Nuestras sensaciones son sólo pasivas, pero todas nuestras percepciones o ideas proceden de un principio activo que juzga. Demostraremos esto más adelante.

No siendo los niños capaces de juicio, digo, pues, que no tienen verdadera memoria. Retienen sonidos, figuras, sensaciones, rara vez ideas y menos veces su relación entre sí. Quien me rebata diciendo que aprenden algunos principios de geometría, cree que ha demostrado el error de mis afirmaciones, cuando por el contrario, las confirman, pues demuestran que en vez de saber razonar por sí mismos, no son capaces de apropiarse la interpretación de otros. Seguido de cerca a esos pequeños geómetras en su método, y pronto veréis que sólo han retenido la impresión de la figura y los términos de la demostración. No son capaces de responder a la más pequeña objeción; basta con invertirles la figura, y se quedan totalmente desorientados. Todo esto nos demuestra que su inteligencia se limita

a las sensaciones, sin llegar al entendimiento; su misma memoria no es más perfecta que sus otras facultades, puesto que casi siempre tienen que volver a aprender cuando son mayores las cosas cuyas palabras aprendieron de niños.

No obstante, estoy muy lejos de creer que los niños no razonen nada. Por el contrario, se puede observar que razonan muy bien en todo lo que

conocen y tiene relación con su presente y sensible interés. Pero es respecto a sus conocimientos en lo que nos engañamos, porque les atribuimos los que no poseen, y queremos que razonen sobre lo que son incapaces de comprender.

<https://www.textos.info/jean-jacques-rousseau/emilio-o-de-la-educacion/descargar-pdf> (Recuperado: 13-02-2020).



Niño de cinco años listo para ingresar a su aula el primer día de clase.



A esta niña le gustan las plantas.



ENTRE EL SOL Y LA LUNA (FRAGMENTOS)

María del Socorro MoraC de Asmat

Asociación Española de Críticos de Arte, Asociación Internacional de Críticos de Arte

Recordar la semblanza de don Pedro Azabache es viajar con la memoria hacia los caminos arcillosos y polvorientos de la campiña de Moche que conducían a su casa-taller. Su imagen amable, pero también fuerte y poderosa como el espinoso de su casa muchas veces representado en sus lienzos –que se fue inclinando con el tiempo como el maestro– se apodera de nosotros y es inevitable que nos inunden imágenes del ayer en las cuales nos vemos junto a él, ya que su generosidad era tal que maestros y jóvenes éramos siempre bien recibidos con una sencillez que sólo tienen los grandes espíritus.

Era un ser resiliente y autotélico movido por un sueño que sin duda le costó mucho de su tiempo y de su salud. Su motor interno era pintar y enseñar: en esa dinámica buscó el aprendizaje saliendo de su tierra para ir a la Escuela Nacional de Lima en 1937, siendo discípulo de Julia Codesido (1883-1979) y José Sabogal (1888-1956).

Dibujar la semblanza de nuestro maestro mocho, tratando de comprender su trayectoria y su obra plástica, puede esbozarse en pocos trazos: optimista, flexible, sensible, observador, cooperativo, persistente, autosuficiente y espiritual. Muchas de estas características son mencionadas por Robert Cloninger en su *Teoría dimensional de la personalidad* en la que sugiere que para ser creativo no basta con ser organizado ya que el mundo posmoderno necesitará de seres más completos y evolucionados si queremos sobrevivir como

especie. Uno imagina que para lograr todo lo que hizo, don Pedro tuvo que poseer unas conexiones neuronales que encajan en la descripción del producto de nuestra función cerebral –cuando estamos sanos– dice Alberca: la mente es flexible, inteligente, plástica, adaptable. Lo suficiente como para aprender y acertar pese a las dificultades. Es capaz de reducir la influencia más o menos fuerte y no caer en ningún determinismo o escapar a la maldición de las circunstancias, sean cual fueren.

No era indiferente a lo que sucedía en el mundo del arte y al igual que Granés opinaba que “corrían tiempos extraños en el mundo del arte”, y no por ello dejó de interesarse en profundizar en lo que plásticamente le movía. Su admiración por la obra de Gauguin denota que tenía amplitud de miras anclada en una palabra clave que es la columna vertebral de toda su obra: tradición.

Don Pedro Azabache no sólo se acercó, por medio de su obra, a las manifestaciones populares como las fiestas o las faenas de pesca o agricultura. También estaba interesado en los mitos, leyendas, rituales mágico religiosos transmitidos de generación en generación. En todos ellos prima un excelente manejo del espacio y del color con una cierta tendencia simbolista a veces; mientras que en otras, por lo abigarrado de la composición, podría decirse que roza con lo *naïf*. Sin embargo, hay aspectos de su obra, menos conocidos, que merecen una profunda investigación. Vivir en un entorno lleno de mitos, entre las huacas del sol y

la luna, entierros o, en otras palabras, en una zona arqueológica, sin duda condicionó su percepción y su visión de otras dimensiones de las que pocos son conscientes. La física cuántica habla ahora de mundos paralelos, algo que nosotros no podemos controlar porque está manejados por las leyes del azar y la necesidad. Don Pedro Azabache intuía estos planos a los cuales no todos tienen acceso y estaba interesado en un tema, los gentiles.

Estos personajes, de los cuales solía hablar el maestro, tenían relación con los ancestros, y le provocaban reflexiones sobre la naturaleza humana, las luces y sombras que tiene nuestra especie como la bondad, la espiritualidad o la violencia y la codicia. Desafortunadamente, tanto

las ideas sobre los gentiles o los milagros de San Isidro de los cuales alguna vez nos habló, no llegaron a concretizarse.

Estamos seguros que si a don Pedro le hubieran preguntado sobre la felicidad, que en el fondo es un arte, hubiese respondido con este poema de Li Po, porque sabía que había logrado que muchos encontraran su senda dentro del arte: "¿Me pregunta / cuál es la felicidad suprema / En este mundo? / Es oír la canción / De una niña que se aleja / Tras haberte preguntado el camino".

ILLAPA Mana Tukukuq Núm. 13 (2016)
<http://revistas.urp.edu.pe/index.php/illapa/article/view/1896> (Recuperado: 20-02-2020)

PEDRO AZABACHE, EL INDIGENISTA

DE MOCHE

Carlos Cerna Bazán

Cómo podía imaginar el joven Pedro Azabache que luego de siete largos días de sinuoso y escarpado viaje resbalaría e iría a posar su flamante pantalón sobre el encerado piso de la Escuela de Bellas Artes de Lima la mañana en que debía rendir su examen para ser admitido en la crema de lo más selecto de los colores y las figuras del Perú de 1937.

La larga travesía de Moche, milenario y verde valle cerca de Trujillo, no podía haber sido más tortuosa. Sin embargo, el arco iris en su rostro de tanta vergüenza le dejaría huella indeleble.

Rodar por el piso y levantarse. Vivir el intenso color del primer plano: los rostros solidarios, pero risueños, de dos de sus futuros e inmortales maestros. José Sabogal y Julia Codesido, máximos exponentes de indigenismo en el Perú, cuyas huellas perduran influyentes hasta hoy.

¡Qué más podría pedir el provinciano que por primera vez llegaba a la moderna Lima de entonces! –exclama el pintor.

Entonces, las huellas que lo regresaron a Moche. Pedro Azabache sigue paseando sus pasos muy cerca de las milenarias, inefables, y tan presentes, Huacas del Sol y la Luna; paisaje y sentimiento de una larga, muy larga vida.

Entonces la soledad de siempre. La mujer-compañera que no fue. Entradas a solas a la iglesia. Es que la pasión del color y sus sentimientos exigen fidelidad absoluta. Solo soledad sola. Pedro

pregunta a la noche. Un nudo atraganta la vida. ¿Vale tanto color el sacrificio?, dice. Un torrente de colores e imágenes le responden. Es la vida, su vida.

Al rayar el alba, rodeado de árboles, acequias, cerros y por el bullicio de pájaros y bueyes, el pintor plasma sus colores preferidos: rojos y amarillos, los calientes, como el alma de sus ancestros que perduran en las policromías de las huacas cercanas.

El alto techo de su inmenso taller, con olor a hierba y musgo, cobija recuerdos e imágenes. Amores inolvidables. Es cuando vuelve su lucha contra la soledad. El genial mochero, con rabia infinita que le corroe la entraña, inicia el festival del óleo o la acuarela, del temple o el grabado, del pastel o los frescos en mural. Una pasión que le envuelve y gime secamente en el llanto del hombre que opta por la soledad: compañera de mil y un artistas.

¿Acaso la inspiración, piensa el artista, viene en forma, sabor y color a soledad? La tiene a borbotones como el discurrir del agua en el vecino río. Es una fusión que la encamina en su metamorfosis envolvente. El pintor no se da cuenta, no es consciente de que su imagen ya se ha incorporado en el retablo cultural, que es ya componente del paisaje (de sol y tierra). Bienvenidas soledad e inspiración, mastica Pedro en soledad.

PERSONAJES DEL TERRUÑO

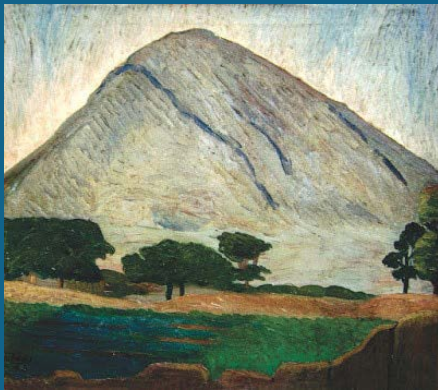
En sus obras viven, multicolores, los personajes del entorno: sus compañeros. Las bulliciosas procesiones las goza hasta el delirio. Rumia Pedro a la silenciosa anciana bajo las ramas del guabo, que le recuerda a la madre perdida. Festiva, la vendedora de leche, le sabe a recuerdo indeleble de la hermana ida. O la fresca sensación de las espumosas olas del mar que se llevó allende las olas a la amada con los hijos que no tuvieron. Que no fueron. O los pescadores convertidos en diestros jinetes que llegan y van, se hunden y afloran en sus caballitos de totora en forma de pincel y color aurora. De vuelta al tiempo, al real y vivencial, al ahora, que pronto marcará el adiós.

Luego, la vuelta a la verde y bullanguera campiña. A escaso medio kilómetro, el sol hace resplandecer las inmensas pirámides de la milenaria Moche. Historia, tradición, color y sentimiento vuelven entonces al taller del Maestro. La Posada del Artista.

19 Nov 2011

<https://larepublica.pe/tendencias/591371-pedro-azabache-el-indigenista-de-moche/>
(Recuperado: 17-02-2020)

Selección de textos e imágenes por el director de Helios



Cerro Blanco (1943)



Mochera con la Huaca del Sol (2006)



Mi madre (1943)



Retrato de mi padre, óleo sobre lienzo (1944)



El tío Concho (1944)



Agoniza la tarde



Mochera, óleo/tela (1979)



Devoción a san Isidro Labrador



Procesión, Simbal



Mujer sentada



Flora (1986)



Huanchaco (1997)



Huanchaquero en caballito de totora



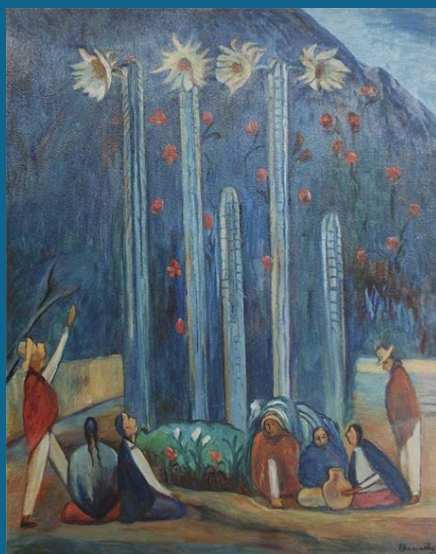
Caballitos de totora (1945)



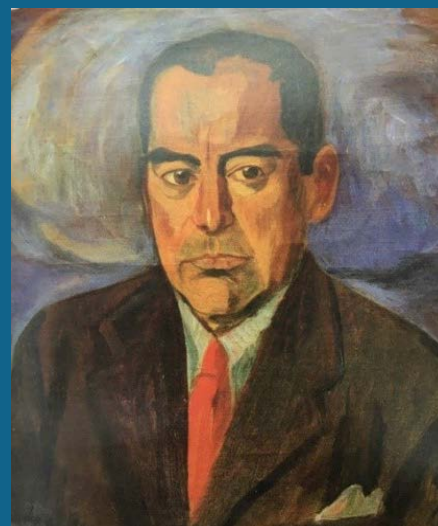
El curanderismo (1996)



Iglesia de Huanchaco



Flor de San Pedro



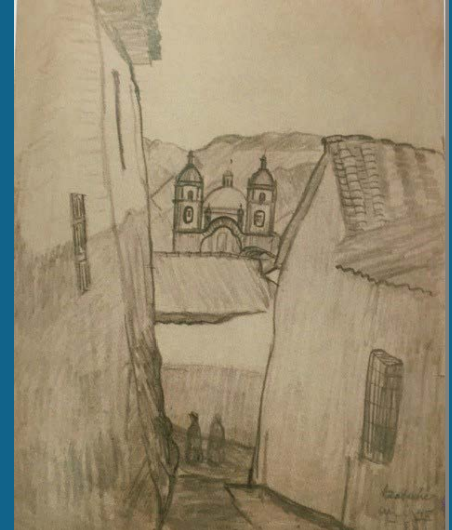
Retrato del pintor Camilo Blas (1946)



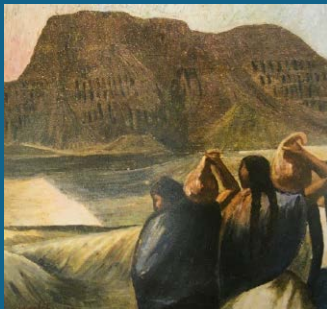
Monsefuano (1954)



José Eulogio Garrido (1978)



Calle cusqueña. Dibujo/papel (1945)





Estos niños realizan tareas indicadas por su profesora.



**EDUCANDO LA PALABRA
AULA DE LETRAS**

LAPICITO DE COLORES

Juan Francisco Manrique Castro¹

Lapicito,
compañero
de mi estudio.
Fiel amigo
en mis labores.
Tú me ayudas
muy temprano
a cumplir con mis tareas.

*

Lapicito
de color,
siempre estás
a mi favor,
me ayudas
a escribir
y dibujar,
y resolver
mi labor.

*

Lapicito
de mi escuela,
fino rayo
de cristal,
cual ala,
en mi mano, vuelas,
siempre presto,
a raudal.

*

Lapicito,
chiquitito,
ya te vas a acabar,
yo te extraño,
siempre, siempre,
por todo
que me has
sabido dar.

*

Es mi lápiz
una espada
que me ayuda
a luchar.
Es mi hada
que transforma,
los colores
de lugar.

*

Florece mi mano
con gran esplendor,
pues mi lapicito
brilla con ardor.
Es tan pequeñito,
pero lleno de amor.
Florece mi mano,
florece candor.

*

¹ Profesor de educación secundaria, especialidad Lengua y Literatura. Poeta y cuentista. Exdirector del Colegio Nacional Mixto Cartavio. Actual promotor cultural de la Casa de la Cultura de Cartavio (Municipalidad Distrital de Santiago de Cao, provincia de Ascope, La Libertad). Ha obtenido numerosos premios de poesía a nivel nacional, en concursos convocados por instituciones públicas y privadas.

Lapicito, lapicito,
contigo voy aprender,
escribir mis tareas
y presto a saber leer.
Lapicito, lapicito,
tú serás
Mi compañero,
iré todos los días
a mi escuela,
el primero.

*

Qué lindo
mi lapicito,
rojo y blanco
adornadito,
raya presto
mi cuadernito,
y no mancha
mis deditos.

*

Lapicito
delgadito,
como ríe
tu figura,
como encanta
tu dulzura.
Lapicito
delgadito,
lapicito
de mi escuela.



Niño con sus lápices de colores

GRACIAS A LA VIDA

(DÉCIMA ESPINELA)

Cecill Scott²

¡Qué fantástica es la vida!
nos regala los momentos
que guardamos en los vientos
del ayer al alma unida.
Las gracias dono vestida
de amor; cariño sincero
a Dios, del cielo primero,
por la razón, la esperanza
que son guía y fiel alianza
en mi camino certero.

Gracias eternas, por tanto;
por la lucha de mi madre,
por el temple de mi padre
por mi raíz y su encanto.
La enseñanza como manto
me acompaña en mi morral
exaltando la moral
porque es camino fecundo
en las vueltas de este mundo
cuando recorro el oval.

Gracias, gracias, muchas gracias
a mis amados retoños
que cantan en mis otoños
y me calman en desgracias.
Los amigos sin falacias
los llevo en mi corazón
lo digo con emoción
ellos son buenos hermanos
me abrazan, me dan sus manos
¡les regalo mi canción!

Gracias doy a la desgracia
porque me trató tan mal
creyendo que era animal
yo nunca vestí su gracia.
Hoy vivo con gran audacia,
con flemática dulzura
como mágica criatura
traspasando el azul cielo
en internacional vuelo
con mi alma cándida y pura.

2 Cecill Scott es seudónimo literario de Erika Cecilia Navarro Soto, publicista, escritora y poeta, nacida en Santiago de Chile. Ha obtenido premiaciones por su labor literaria en diferentes países, fue declarada Embajadora Cultural en España, Chile y por la Unión Hispanomundial de Escritores. Recibió el Premio Mundial a la Excelencia Literaria en el II Congreso Mundial de Escritores "Miguel de Cervantes" (Orlando-EEUU). En el Perú obtuvo la Condecoración Gran Medalla de Honor "Rubén Darío" y fue declarada hija adoptiva e ilustre de Santiago de Chuco. Ha publicado *Trastablas* (2015), *CoralRoss* (2017), *Eternuss* (2018), *Pensamientos de una chilena* (2019), *Un siglo -Los Heraldos Negros- travesía monumental* (2019).

SUSTENTABILIDAD DE LOS RECUERDOS

Cecill Scott³

Mis ojos miran la calma de una hermosa lejanía, el viento susurrante trae cantos para mi alma que siente nostalgia. Atardecer frío y nuboso en el valle, las aves regresan y se elevan libres escuchando este canto delirante que me envuelve y me retoza.

Viajo a tierras distantes, extrañas y mis pensamientos vuelan lejos, como las golondrinas en invierno, (esta frase está muy gastada), buscando el calor de otros lugares perdidos en el tiempo, en esos rincones de mi memoria en donde se anidan mis recuerdos, los de siempre, aquellos qué, constantemente, logran arrancar una hermosa sonrisa de mis labios, muchas veces, carcajadas de gusto, de placer al recordar esos días de candidez e inocencia.

Mis recuerdos me transportan a millones de lugares cálidos y frescos, me hacen revivir situaciones, acciones y afectos que se mantienen guardados, protegidos y vivos en mí, sólo cierro mis ojos y están allí, latentes y presentes.

Es uno de febrero del año mil novecientos setenta y cinco, día de esplendoroso sol, radiante y exquisita jornada, pase la noche sin pegar un ojo pensando en el gran viaje que realizaría la familia para disfrutar de nuestras vacaciones de verano.

Éstas darán comienzo en la Estación Central, estamos de pie esperando que llegue nuestro tren -El ordinario- en él, viajaremos a la sexta región de Chile, a la localidad de Pichilemu.

Los asientos, del veinte al veintiséis, eran de madera, con los nervios no me importó, lo importante será llegar a la costa, a la diversión, a los juegos, a las nuevas amistades que realizaremos mis hermanos y yo.

Mucha gente es la que viaja con paquetes, bolsas y maletas repletas de ilusiones, de ganas y deseos de encontrar el anhelado descanso, escapar de la capital era un sueño refrescante ya que, por estos días, Santiago está que explota de calor.

Junto a nosotros, viajan muchos vendedores ambulantes vestidos con delantales blancos, provistos de unas cestas de mimbre repletas de alimentos y artículos para la distracción del viaje, uno de ellos llamó mi atención -turrónes confitados- ¡me encantan! Mi papá compró una bolsita para cada uno, nos dijo que nos tenía que durar todo el viaje, a mí, no me duraron mucho, antes salir de Santiago me los había comido todos.

El tren se puso en movimiento y las imágenes comenzaron a llegar; bellos paisajes, árboles altos, verdes y frondosos, mis ansias de llegar a nuestro destino aumentaban con cada silbido del tren.

Me adormece el sonido que hace el tren, toca el silbato cada vez que se aproxima a una nueva localidad, las personas alzan sus manos cuando lo ven pasar, nos dicen -adiós, que tengan buen viaje- eso pienso que dicen con sus manos alzadas.

3 Cecill Scott es seudónimo literario de Erika Cecilia Navarro Soto, publicista, escritora y poeta, nacida en Santiago de Chile. Ha obtenido premiaciones por su labor literaria en diferentes países, fue declarada Embajadora Cultural en España, Chile y por la Unión Hispanomundial de Escritores. Recibió el Premio Mundial a la Excelencia Literaria en el II Congreso Mundial de Escritores "Miguel de Cervantes" (Orlando-EEUU). En el Perú obtuvo la Condecoración Gran Medalla de Honor "Rubén Darío" y fue declarada hija adoptiva e ilustre de Santiago de Chuco. Ha publicado *Trastablas* (2015), *CoralRoss* (2017), *Eternuss* (2018), *Pensamientos de una chilena* (2019), *Un siglo -Los Heraldos Negros- travesía monumental* (2019).

¡Qué hermoso lugar! ¡Una maravilla! ¡El edén en la tierra!

Hemos llegado a nuestro destino, luego de una agotadora mañana, el viaje ha finalizado y comenzaremos la gran aventura.

En la estación de Pichilemu bajamos del ferrocarril, delante de mis ojos desfilan maletas, bultos, animales enjaulados, frutas y verduras. A un costado del tren, hay muchas personas que gritan, a viva voz, los servicios de hoteles, residenciales, casas de acogida y hospedaje. A la salida de la estación, se encuentran muchas carretas tiradas por caballos -las Victorias- Nos subimos a una carreta, con a una joven que nos guía hasta la residencial en donde trabaja. El viaje en carreta es una experiencia inigualable, jamás había estado sobre una, la sensación que ahora siento es indescriptible, parece un sueño, es como si el tiempo se hubiese detenido a comienzos del siglo veinte.

Llegamos a una casa de estilo colonial, de un piso, con grandes ventanales y protecciones de fierro en ellas, su fachada blanca hacía resaltar la entrada principal, dos puertas de maderas abiertas, talladas con laboriosidad, nos dieron la bienvenida.

Caminamos por un largo corredor de pisos de madera finamente cuidados del paso de los años, en el ambiente una mezcla de olores; un poco a humedad y otro a comida, es la hora del almuerzo y no creo estar teniendo alucinaciones.

Una vez cruzado el corredor, nos reciben dos personas adultas; un hombre y una mujer, él, de unos sesenta años y ella, de unos cuarenta cinco, creo que son un matrimonio y los dueños de la residencial.

Una vez en nuestras habitaciones, la primera orden que escuché, desde el otro lado del pasillo fue -a desempacar- ¡ni pensarlo! salí a jugar, a correr, a tomar aire puro, a ver los alrededores para que mis sentidos se recrearan con la belleza reinante del lugar.

El paisaje me cautiva y llama mi atención, agita este imaginario que se desborda por sus perímetros y vértices. Me encuentro en medio de un lugar soñado, sumergida en el vibrante palpitar de mi corazón ¡las vacaciones! qué palabra tan mágica, qué sutileza de la vida.

Por la tarde nos fuimos a la playa, la arena negra y el agua helada, muy, muy helada. Poco a poco me fui acostumbrando y ya no recuerdo lo gélido que me pareció en un principio.

El sol, en lo más alto, seca mi cuerpo y lo entibia, pero fue demasiado sol, mi cuerpo está rojo y, para colmo, me duele la cabeza y tengo fiebre, lo más triste de todo es que no podré salir a jugar por la noche.

Despertar apresurado, con ansias de salir a descubrir el mundo, con hambre de saborear y apreciar cada imagen que pueda capturar con mis ojos soñadores y profundos. Terminado el desayuno, nos fuimos a caminar a un bello bosque de pinos y eucaliptos, se alzan altos e imponentes. Desde el primer instante que ingresé al bosque mi cabeza se llenó de hermosas historias fraguadas en mi propia alma.

A medida que avanzo entre los árboles, me distancio cada vez más de mi familia, me siento atraída por un dulce susurro que llega a mis oídos y hace que mi corazón palpite apresurado, mi cuerpo se estremece con la dulce sinfonía. El suave trinar de las aves gobierna mi camino, ellas también pueden oír el murmullo que se entremete en mi mente, me hace flotar y perderme cada vez más en la profundidad de él.

Desvarío con el perfume que expelen los árboles y las flores, envuelven mi cuerpo, erizan mis poros y, en un instante, las ramas y las hojas se mueven sutilmente, emiten un sonido parecido a un sonajero, eufonía que aumenta su intensidad con cada paso doy.

Las aves me guían a un bellísimo claro ubicado en medio del bosque, miro en todas direcciones, mis ojos se mueven muy rápido, casi se salen de

sus orbitas, mi corazón acelerado mortalmente y mi cuerpo gira en torno a si mismo. Me encuentro aquí, de pie, maravillada en medio de esta sinfonía de colores y sonidos que cautivan mi alma y mis sentidos -No logro apartarme de esta sublime visión-.

Lentamente, comienzo a mirar el espacio que me rodea, está lleno de colores vivos, olores, sonidos, texturas, formas y diseños múltiples, todo me hace pensar que me encuentro en medio del mismísimo edén, en la gloria del cielo -jamás he estado allí, pero imagino que así debe de ser- un lugar especial, pulcro, delicado, ideal y sublime, que sólo existe en mi imaginario.

El césped es corto, muelle, suavemente perfumado y sembrado de margaritas; de centro amarillo y corola blanca. Los árboles son flexibles, alegres erguidos, brillantes, esbeltos y graciosos, de línea y follaje levantinos, con una corteza suave, deslumbrante, multicolor. En todo parece haber un profundo sentido de la vida y de la alegría y, aunque ahora no sopla el desprolijo aire de los cielos, todo parece animado por el delicado ir y venir de innumerables mariposas, que pueden tomarse por tulipanes con alas.

Las aves, una multitud de ellas, planean en todas direcciones, algunas, retozando de rama en rama, buscando alimento y agua, otras, me observan detenidamente, con cautela y sigilosas esperan algún movimiento de mi parte, mientras yo, simplemente, me deleito con el esplendor y la magnificencia de la naturaleza.

Cada momento, cada situación, cada acto, cada palabra vividos en nuestras vidas, nos marcan irremediablemente para el resto de nuestro tiempo, para bien o para mal, para el amor o el resentimiento, para identificarnos con el entorno o para rechazar lo que se identifique con la sociedad a la que pertenece.

Mis recuerdos, los de cada jornada, los voy sumando a los ya existentes, sé que no puedo manejar todos ellos, es un ejercicio de paciencia

traerlos al presente, me pone nostálgica en demasiadas ocasiones. Existen algunos que están almacenados y que no los he exhortado, pero cuando acontecen hechos relacionados con esos recuerdos, mi mente los localiza, los abre y puedo revivir aquellos hechos que no había recordado desde hace muchos años.

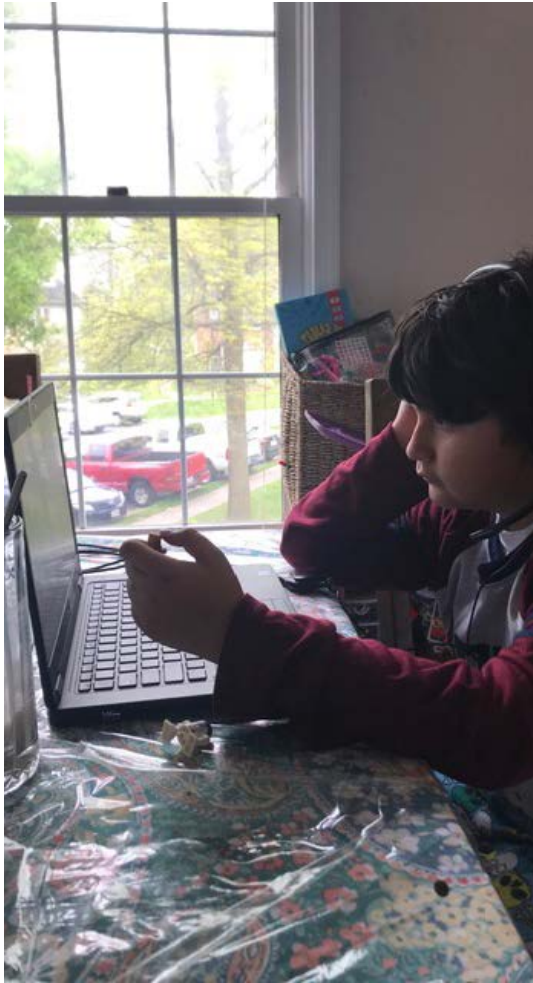
Todas estas situaciones ya no existen, pero permanecen vivas en mí, en el día a día de la vorágine de mi existencia. Hay momentos en que necesito limpiar el depósito interior de cosas feas, de tristezas y dolores para encontrar la liviandad que me haga fluida y libre de ataduras, de pesadas cargas que no pretendo llevar mucho tiempo a cuestas.

Habitualmente recuerdo actos pasados, ejemplos idos, rostros ausentes que emergen de la memoria para devolverme una sonrisa, el valor de un principio o el principio perdido. Son esas cosas que atesoro en el depósito de la vida y en el baúl de los recuerdos, pues, detrás de cada acto, había una niña con hambre, con ganas, con ansias de aprender a vivir.

No existe nada más hermoso que aquello que jamás se ha tenido, nada más amado, que aquello que se ha perdido -recordar es volver a vivir-.

Los montes, los valles, los campos y los bosques envueltos en la plenitud del frío invierno me descubren mirando por la ventana de mis memorias. Mí ondulado cabello se agita inútilmente, mientras una inmensidad de recuerdos lucha por apagarse definitivamente, pero entro en la contienda por ellos, por mis recuerdos, para que se mantengan vivos, alegres y plenos en mí, en mi razón y principalmente, en mi corazón.

Los recuerdos no mueren, los recuerdos son la raíz del alma y el nutriente de nuestros actos presentes, por lo tanto, mientras mi memoria posea consistencia, seguiré luchando para revivir mis recuerdos, pues son ellos los que dan energía y vida a mis días y a mi propia existencia.



Niño de ocho años maneja su laptop



Niño de cinco años en una librería.

RESEÑA DE PUBLICACIONES



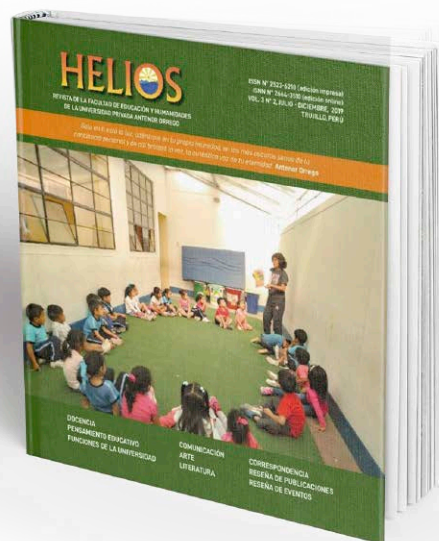
HELIOS

Revista de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Privada Antenor Orrego

Vol. 3 N°2, julio-diciembre, 2019.
Trujillo, Perú, 395 páginas

Después de la Presentación, este número alcanza los artículos titulados "Educación positiva para mejorar el bienestar personal de estudiantes universitarias", de Ana M. Carranza Flores; "Influencia de la educación emocional en el desarrollo integral de los niños de cuatro años de la I. E. N° 253 Isabel Honorio Lazarte, Trujillo-2019", de Sonia Llaquelín Quezada García, José Luis Otiniano Otiniano y Mayorie Cristell Poma Villegas; "Uso del software El conejo lector para mejorar los niveles de comprensión lectora en el segundo grado de primaria de la I. E. El Buen Pastor-Trujillo, de Keyko Lessly Moreno Bobadilla, "¿Quién escribió La Cenicienta? Algunas relaciones entre literatura infantil y educación", de Teresa Luisa Nunura Maqui; "El nuevo enfoque comunicativo-textual del curso de Lenguaje, por Jorge Gustavo de la Torre Holguín; "La falacia de la comprensión lectora", por José Bruno Cépeda Ruiz. También, "El aprendizaje y la importancia del idioma inglés mediante canciones", por Milagros Jennifer Pantoja Robles; "El proyecto

de tesis: diseño cualitativo", por Fermín Cabrejos Díaz; "El valor de la fraternidad en César Vallejo y el Grupo Norte", de Elmer Robles Ortiz. Además, la conferencia titulada "El compromiso del docente universitario", de Gian Battista Fauto Bolis. La sección Ilustres Formadores de Conciencias estuvo desinada a Toribio Rodríguez de Mendoza; la de Pensamiento Educativo Vivo, al aporte de Juan Amos Comenio. La de Educación por el Arte, Galería de Formas y Colores, se refirió a Mariano Alcántara La Torre Morachicmo; Educando la Palabra, Aula de Letras, incluyó los poemas "Juventud al pie del orbe" de Rosani Zavaleta Aguilar, y "Campesinos felices" de Roxana Sánchez Toledo. Siguiéron las secciones Reseña de Publicaciones, Reseña de Eventos, Correspondencia, Cartas al director, de Alberto Santiago Moya Obeso y Juan Félix Cortés Espinoza. Finalmente, de incluyeron: Códigos de ética, Información para los autores e Información para los lectores.



PUEBLO CONTINENTE

Revista Oficial de la Universidad Privada Antenor Orrego

Vol. 30 N°2, julio-diciembre 2019.
Trujillo, Perú, 294 páginas.



SCIENTIA ET HUMANITAS

La Universidad Privada Antenor Orrego, según consta en los registros de INDECOPI Perú, tiene en su logo, marca registrada, la denominación SCIENTIA ET HUMANITAS (*Ciencia y Humanidades*). Con ello los fundadores de la universidad establecieron dos campos dentro de cada uno de los cuales se deben desarrollar las actividades de investigación y educación. Ambos campos se complementan entre sí, simultáneamente, y se enriquecen mutuamente en la formación integral del estudiante.

Se aspira a que la universidad se convierta en un lugar activo de investigación y estudio científico de la realidad, con una amplísima base humanista que enseñe al estudiante a mirar el mundo en su totalidad universal.

"El mundo de hoy requiere una universidad integral –escribe Antenor Orrego-. Valga la redundancia. Porque el significado etimológico y originario de universidad, *universitas*, quiere decir integración de múltiples y variados conocimientos.

Es una enseñanza que se despliega hacia muy distintos y amplios ángulos del saber humano. Consiste en una visión completa del universo, de la vida y del hombre. Universidad con pensamiento y con conocimientos universales. Su mismo nombre lo está diciendo con entera claridad".

El presente número de *Pueblo Continente*, panorámico y especializado a la vez, contiene 25 artículos, 12 de los cuales pertenecen al área de Ciencias, y 13 al área de Humanidades. Temas de Obstetricia, Enfermería, Medicina, Psicología, Estomatología y Microbiología, por un lado; y de Educación, Derecho, Administración, Industrias Alimentarias, Historia y Literatura, por el otro.

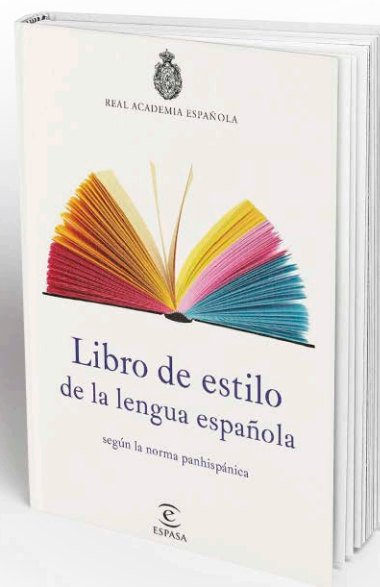
La carátula, contracarátula y las páginas separadoras de sección presentan imágenes de la obra pictórica de Ángel Quispe González, artista docente de la UPAO en materia de apreciación artística.

Que este volumen inspire nuevas investigaciones. *Eduardo Paz Esquerre* Editor jefe

LIBRO DE ESTILO DE LA LENGUA ESPAÑOLA SEGÚN LA NORMA PANHISPÁNICA

Real Academia Española

Espasa, Barcelona (España), 2018,
498 páginas.



Viva en la boca de más de quinientos cincuenta millones de hablantes, la lengua española evoluciona y cambia cada día.

Este *Libro de estilo* se ocupa de resolver y explicar, de una manera sencilla, las dudas y variaciones que persisten en relación con las recomendaciones de la *Nueva gramática* y la *Ortografía*, obras consensuadas por todas las academias hace algunos años.

Por primera vez en el conjunto de publicaciones académicas se expone por extenso la ortotipografía, que debiera estudiarse en las escuelas como la ortografía de la escritura más común hoy, la tipografía.

Las líneas básicas de "Pronunciación y elocución" salen al paso de la moda que en medios de comunicación orales descoyunta la gramática, al tiempo que disloca ritmos y entonaciones.

En el capítulo de "Escritura y comunicación digital", emoticonos y otros reflejos de la oralidad, neologismos y extranjerismos se estudian en el detalle del correo electrónica, las páginas web, guasaps y otros componentes de las redes sociales.

Se ofrecen, finalmente, recursos para sacar el mayor provecho de la consulta del diccionario y un extenso "Glosario" que permite localizar al instante dudas o cuestiones de interés junto a voces y locuciones vivas de nuestro tiempo.

Todo el español vivo concentrado en este *Libro de estilo*.

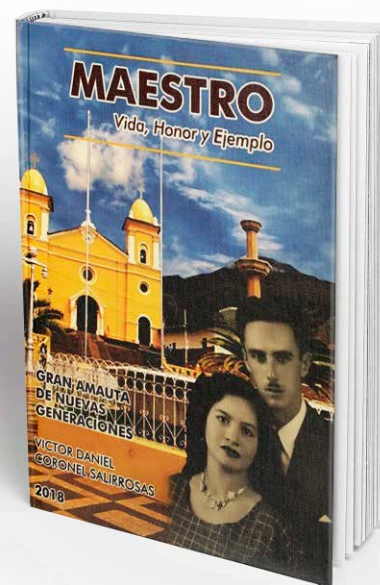
Asociación de Academias de la Lengua Española

MAESTRO: VIDA, HONOR Y EJEMPLO

GRAN AMAUTA DE NUEVAS GENERACIONES

Víctor Daniel Coronel Salirrosas

Servicios Generales Susanita, Cajamarca, 2018, 200 páginas.



El objetivo de este trabajo es ofrecer algunas pinceladas acerca de la vida y obra de un personaje sencillo, modesto, alturado –sin mayores aspavientos– que va dejando profunda huella con sus pasos transitados en el quehacer magisterial, en su vida familiar, en su rica experiencia institucional, en su fructífera labor ciudadana en general y su exquisito don de simpatía plena que le ha permitido conquistar el “millón de amigos” de la canción universal alusiva a la amistad.

Nos estamos refiriendo al profesor Luis Manuel Monzón Palma, maestro cajabambino distinguido con las Palmas Magisteriales en el grado de Educador, cuya obra socio-pedagógica pretendemos difundir como de la trascendencia que va dejando a lo largo de su fructífero quehacer ciudadano.

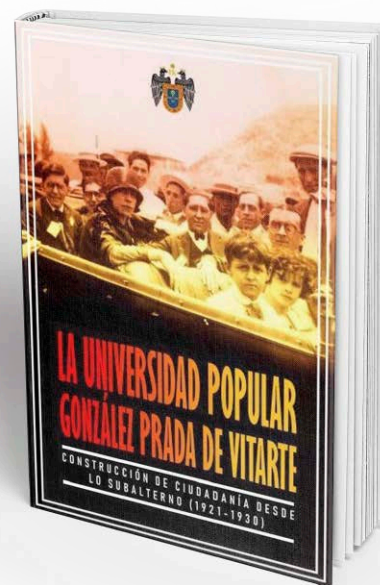
Cajabamba, su pueblo natal y el Colegio Nacional José Gálvez de la misma provincia, constituyen un escenario espléndido para el desenvolvimiento de su rol pedagógico trascendental.

Este libro constituye un homenaje y reconocimiento al MAESTRO por una VIDA plenamente compartida con los educandos, por permitirnos el alto HONOR de haberlo disfrutado como mentor y por el digno EJEMPLO que significa su mayor legado pedagógico. *Víctor Daniel Coronel Salirrosas.*

LA UNIVERSIDAD POPULAR GONZÁLEZ PRADA DE VITARTE CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA DESDE LO SUBALTERNO (1921-1930)

Francisco León

Municipalidad Distrital de Ate, 2019.



El primer Congreso Nacional de Estudiantes del Perú, celebrado en el Cusco en marzo de 1920, aprobó la creación de universidades populares para educar a obreros, artesanos, campesinos, es decir a trabajadores manuales. No se destinaron a formar profesionales y conferir títulos, sino a brindar educación general y técnica. La primera Universidad Popular fue establecida en Lima el 22 de enero de 1921. Y la de Vitarte (cerca de Lima) se inauguró el 2 febrero del mismo año. El mentor de estas instituciones, Víctor Raúl Haya de la Torre – presidente de la Federación de Estudiantes del Perú–, además de rector, fue uno de los profesores. Los profesores eran estudiantes universitarios, que acudían a clases en el día, y en la noche realizaban función docente sin recibir pago algo. Era una obra

de altruismo. Se crearon estas instituciones en diversas ciudades del país. Al cabo de corto tiempo tomaron el nombre prócer de González Prada.

“Escrito con la prolijidad del investigador y la limpia prosa del escritor, este libro narra la creación de la Universidad Popular de Vitarte, ocurrida en 1921 durante el periodo legendario del movimiento obrero. La Universidad Popular González Prada, producto del trabajo en conjunto de obreros y estudiantes, simboliza el ideal de formar una clase obrera letrada, consciente y unida, dentro de una sociedad democrática y justa. Por aquellos años, Vitarte era la capital obrera de Lima, y ejemplo para el resto del proletariado industrial nacional y donde se había constituido una comunidad solidaria y trabajadora”. *Carlo Rojas Feria*.

LOS VIAJES LATINOAMERICANOS DE LA REFORMA UNIVERSITARIA

Martín Bergel (coordinador)

Universidad Nacional del Rosario,
Argentina, 2018, 260 páginas.



Este libro se adentra en una práctica que ocupó un rol clave en la producción del tejido continental reformista: la del viaje. La historia intelectual y cultural se ha ocupado de este tópico en abundancia en el pasado reciente. Pero, aunque el asunto ha sido merodeado en muchas oportunidades, a la fecha no se contaba con un estudio específico que ofrezca un panorama de la serie de casos que abonaron el *viaje reformista*. Como muestran los trabajos aquí reunidos, las giras y estadias en el extranjero de figuras involucradas en el movimiento, a menudo oficiaron de disparadores de nuevos procesos y agrupamientos embanderados en la causa. El viaje de Alfredo Palacios a Lima en mayo de 1919 es, a ese respecto, ejemplar, pero no es más que un caso saliente dentro de un patrón bastante

repetido. Y es que las distintas formas que asumió este tipo de desplazamiento colaboraron en efecto en la construcción o reforzamiento de la cofradía transnacional que, tras las insignias reformistas, se sentía hermanada a la distancia. Los ensayos agrupados en este volumen reconstruyen episodios constituyentes de esa trama puntuada por escenarios y figuras que se reenvían mutuamente (que protagonizan algunas historias y reaparecen subrepticamente en otras).

Pero la noción de viaje que se emplea en este volumen está lejos de ser unívoca; antes bien, admite una pluralidad de sentidos. Desde su inicio, la Reforma experimentó un doble proceso de deslocalización en relación a su sede de origen. De un lado, incentivó la conexión de sus orientaciones

con grupos subalternos, anhelando trascender las fronteras estrictamente universitarias. De otro, buscó interpelar y continuarse en otras latitudes. El viaje social y el viaje geográfico fueron así dimensiones constitutivas del impulso reformista. Pivoteando entre ambos polos, y contemplando en su seno un repertorio heterogéneo de derivas y formas del desplazamiento, la experiencia reformista tuvo en el viaje un recurso inestimable para la imaginación ampliada de la comunidad política que aspiraba representar.

Este libro se inmiscuye entonces en las travesías de una galería destacada de figuras involucradas en el proceso reformista distintos, y en los distintos estilos del viaje que encarnaron. Así, Jorge Myers ausculta el americanismo humanista del dominicano Pedro Henríquez Ureña, desplegado primero en México y luego –como prolongación de las complicidades entretajadas en el Congreso Internacional de Estudiantes de 1921– en la Argentina; Juan Suriano desanda en Alfredo Palacios la figura del “Maestro de la Juventud” cultivada con fruición por los grupos reformistas, y sus empeños en hacer de la Universidad una plataforma para la efectiva consecución de los anhelos de unidad continental; mientras que en mi ensayo sobre el viaje iniciático de Víctor Raúl Haya de la Torre a través de los países del Cono Sur me detengo en los rituales y performances americanistas que protagonizó, y que lo proyectaron como un nombre que parecía dar real asidero al ideal reformista que ubicaba a los jóvenes universitarios como adalides de la reinención de las relaciones internacionales (concebidas a partir de lazos “entre los pueblos y no entre los gobiernos”, según estipulaban las resoluciones finales del Congreso de 1921).

Seguidamente, Alejandra Maihe se concentra en la figura de otro “Maestro de juventud”, el mexicano José Vasconcelos, para mostrar cómo su periplo sudamericano de 1922 dispone para él la oportunidad de modular una versión del espiritualismo antipositivista que se desplegaba en el período afín a una visión telurista y favorable al mestizaje, en una perspectiva que en ciertos aspectos cuestionaba las jerarquías presupuestas por la geografía cultural hegemónica. El reformismo tuvo también sus “compañeros de ruta”, figuras que sin provenir de la militancia universitaria se apropiaron y buscaron propagar las premisas del movimiento. Tal es el caso de Gabriela Mistral, que, como Vasconcelos, se asoció resueltamente a un horizonte que hacía de la educación la llave de la redención social. Silvina Cormick se adentra en estaciones claves de su itinerario intelectual, para mostrar cómo sus desplazamientos geográficos se entrelazan a sus apuestas políticas en materia educativa. A continuación, Manuel Muñiz ofrece otro ángulo de interrogación del tema de los viajes de la Reforma Universitaria. Su aproximación a la trayectoria del líder estudiantil cubano Julio Antonio Mella no busca relevar sus travesías individuales, sino más bien interrogar, a partir de algunos episodios de su biografía intelectual, las instancias que obraron en la recepción del proceso reformista en la isla caribeña. A diferencia de Cuba, Bolivia no suele incluirse, por lo general, entre los espacios nacionales en los que la Reforma ancló con mayor vigor. En su ensayo, Pablo Stefanoni muestra, no obstante, cómo, a través de distintos canales y prácticas, el hecho reformista alentó la emergencia de una “generación inconformista” que dejaría su huella en la historia política del país del altiplano.

El americanismo debe ser ubicado inicialmente como un ingrediente interno al ímpetu internacionalista de la Reforma, un impulso que lo llevó a trascender las fronteras del continente. El Congreso de México de 1921 no reunió solamente estudiantes latinoamericanos, sino también de otras partes del mundo. Michael Goebel muestra en su artículo cómo el movimiento nacido en Córdoba arraigó también en la París de los años 20, propiciando circulaciones transnacionales que derivarían en distintas agrupaciones e imaginarios políticos. Por su parte, en su ensayo sobre el colombiano Germán Arciniegas, Carlos Suárez ofrece un punto de vista acerca de la cultura epistolar de los reformistas. La correspondencia fue en efecto otra de las vías de composición de tramas comunes entre dirigentes estudiantiles que habitaban puntos distantes del continente. Finalmente, Gustavo Sorá acomete el caso del argentino Arnaldo Orfila Reynal, cuyo itinerario vital exhibe otra de las derivas de la Reforma: la

vinculada al mundo de la edición. Los viajes de este militante estudiantil nacido en La Plata lo llevaron no solo a instalarse ya en su adultez en México, sino a desarrollar allí una importante labor en las casas editoriales Fondo de Cultura Económica primero, y Siglo XXI posteriormente, una tarea que en más de un sentido prolongó facetas del universo cultural reformista en el que se había formado.

En suma, si la movilidad y los contactos transculturales han sido indefectiblemente una constante en la historia intelectual y política de América Latina, los capítulos reunidos en este libro buscan ilustrar tanto los usos diferenciales del viaje de las figuras enroladas en el movimiento que tuvo su bautismo en Córdoba, como la común vocación migrante de las experiencias que asociamos a la Reforma, un rasgo nodal para comprender su notable capacidad de propagación en diferentes situaciones y contextos. *Martín Bergel.*

PULSO Y LATIDO DE TRUJILLO

MEMORIAS Y TESTIMONIO DE UN VECINO

José Murgia Zannier

Trujillo, Perú, GRAFICART, 2019, 339 páginas.

JIRONES DE UNA VIDA

La tierra natal es el retazo del mundo donde aspiramos el primer hálito vital; donde gateamos y damos los pasos iniciales y temblorosos; donde percibimos los primeros colores y sombras de la vida; donde probamos los primeros frutos que nos brinda la tierra.

Después el mundo se ensancha, crece, se torna cada vez más complejo e incitante, retándonos, invitándonos a descubrirlo, recorrerlo, recrearlo y transformarlo. Entonces, con frecuencia crecemos y nos desarrollamos en otros pueblos, donde vamos dejando huellas de nuestra propia vida en cada paso, en cada inquietud, en cada jornada.

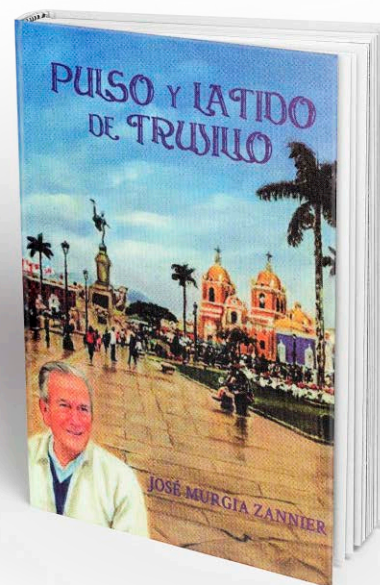
Este, creo, es el intenso y luminoso derrotero seguido por el ingeniero José Murgia Zannier, cuya vida, en la huella de sus ancestros, se halla inextricablemente ligada a Trujillo y a La Libertad.

Entonces estas páginas son los jirones de una vida intensa y fecunda, reconstruida desde sus más lejanos ancestros y afincada para siempre en el legado de mochicas y chimús, asimilando los elementos culturales castellanos y católicos, y

proyectándose a la integración de todos quienes aquí hemos nacido o hemos sido acogidos generosamente.

Este es el testimonio de una vida, de los troncos y ramas familiares, de la formación humana y profesional, del desarrollo del trabajo. No es ningún alegato político ni partidario; no es ninguna rendición de cuentas de la autoridad municipal, regional o política. Simplemente es el recuento de la vida personal de un peruano que, aunque nació en otro pueblo, es elemento protagónico de buena parte de la historia contemporánea de Trujillo y La Libertad. *Saniel E. Lozano Alvarado.*

Después de Palabras previas, el libro – impecablemente impreso, ilustrado con imágenes a colores y en blanco y negro – presenta las siguientes partes: 1. Mis ancestros paternos, 2. Los Zannier: mis raíces maternas, 3. Los Murgia Zannier, 4. Mi educación primaria, 5. Mi paso por la secundaria, 6. Mis estudios universitarios, 7. El realismo mágico de la mitad del siglo XX, 8. En busca de trabajo, 9. Partidas sin retorno, 10. En la Cámara de Comercio de La Libertad. Y cierra con Epílogo.



POLÍTICAS Y MEDICIÓN EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA 1992-2014

Gómez-Velasco, N.Y
Soto-Arango, D.
Lima-Jardilino, J. R.

Editorial Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia, Tunja, 2018.



Después de Palabras previas, el libro –La estructura de la obra en cinco capítulos permite alinear una periodización de los principales hitos que ubican el punto de encuentro de las políticas de ciencia y tecnología en la universidad colombiana, pero antes se abordan las características de ciencia y tecnología en Latinoamérica. Es importante conocer los referentes históricos de ciencia ligados a los procesos sociales a partir de los cuales se estructura el Sistema Nacional Ciencia y Tecnología, regulado por ley nacional y por un marco de políticas coordinado por COLCIENCIAS con ayuda de referentes internacionales provenientes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-OCDE y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura–UNESCO, sin omitir la historia entrelazada de las políticas públicas que también son objeto de fluctuaciones en diferentes estadios y períodos.

En el primer capítulo se encuentra una contextualización histórica, analítica y universal

del concepto de ciencia, centrada en procesos de institucionalización. En el segundo se encuentra una genealogía preliminar a una periodización de las políticas de ciencia y tecnología, acompañada de directrices internacionales. Se subrayan temas atinentes a la inversión, internacionalización, innovación y políticas de evaluación. El tercer capítulo da lugar a la investigación como eje misional de la universidad en su compromiso de promover la producción, uso y difusión del conocimiento científico. El cuarto presenta un panorama nacional a partir de los Planes de Desarrollo y Planes Estratégicos de COLCIENCIAS donde se mira la relevancia de la investigación, su relación con la producción de conocimiento y el estado de la actividad científica en el país. El quinto y último capítulo, cierra el panorama analizando la producción científica colombiana en el área de ciencias básicas, visibilizada en WoS y SCOPUS, pero abre puertas para pensar el futuro de la universidad en la era que viene, trastocada por la cuarta revolución industrial.

Es notoria la importancia que las universidades atribuyen a la investigación científica como ingrediente fundamental de los planes de desarrollo nacionales e institucionales. De ahí que al evaluar la política científica se constata la contribución efectiva y real del conocimiento al progreso de la sociedad, lo cual conlleva al reconocimiento de acreditación de alta calidad valorada por el CNA y COLCIENCIAS, con base en indicadores internacionales.

Es sólo hasta los dos últimos decenios del siglo XX (décadas 80-90) cuando la ciencia y la tecnología para el desarrollo del país toman fuerza en las políticas, planes nacionales de gobierno planes de desarrollo, proyectos y programas institucionales. Hacia la década de los 80 del siglo XX, se da un giro a las reformas educativas. Surgieron en el país nuevas políticas orientadas a promover la evaluación y auto-evaluación institucional para identificar e intervenir la problemática en educación básica, media y superior. Se estaba preparando un terreno propicio para suscribir convenios a nivel nacional e internacional. Fue necesaria la coordinación interinstitucional para emprender diagnósticos evaluativos previos a la formulación de planes de capacitación y organización de eventos de carácter regional, nacional e internacional para el fortalecimiento de la investigación e innovación ancladas a la situación actual de América Latina, tales como congresos, seminarios, talleres, ponencias, conferencias de expertos invitados.

La normatividad para el desarrollo investigativo en todos los programas profesionales de pregrado comenzó a regir mediante el Decreto 80/80 (previo a la Ley 30 de 1992)¹. El decreto exigía la estructuración del curriculum en tres componentes: 1) El componente de formación profesional que contenía el mayor porcentaje de

asignaturas; 2) el componente social-humanístico que le seguía en porcentaje; 3) el componente investigativo con el menor porcentaje, pero, de alguna manera fue un momento decisivo para actualizar las normas internas donde se exigía una tesis, trabajo de grado o monografía para otorgar títulos profesionales.

Finalizando la década del 80 se imponen los planes de desarrollo. Las universidades comenzaron a crear las Oficinas de Planeación con una función asesora formalizando una serie de acuerdos, resoluciones y documentos orientados a la implementación de procesos en correspondencia con el PEI y con el Plan de Desarrollo.

No obstante, al implementar las políticas y reformas innovadoras surgieron varios obstáculos dentro de los claustros universitarios, debido a la tradición asigaturista, a la falta de trabajo en grupo, a la distancia entre teoría-práctica y a la excesiva recarga de contenidos teóricos de los saberes disciplinares. Así mismo, se sigue subrayando la dificultad de los profesores, no tanto para formular proyectos, sino para gestionarlos y conseguir financiación.

A partir de la Ley 30 de 1992, cuando se da relevancia a la política pública de Ctel en la educación superior, se incrementa la producción científica en el país y se vive un nuevo período de adaptación a normativas. Es un avance que recibe al nuevo milenio con iniciativas de investigación consolidadas de las décadas anteriores.

En los tiempos actuales (pleno siglo XXI) y hacia el futuro, las sociedades reciben los efectos del paradigma tecnológico. Es la era de la globalización, la interculturalidad, la sociedad del conocimiento, la robótica, las ciberculturas, la cibercomunicación y la cibereducación². La ciencia gira notablemente

1 Soto Arango, D. E. (2014) "Periodos de reforma universitaria en Colombia de la colonia al siglo XXI", Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 16, N 22 enero-junio, 2014, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

2 Soto Arango, D. E. y Forero, A. (2016) "La universidad latinoamericana y del Caribe en los desafíos del siglo XXI". Revista Historia de la Educación Latinoamericana. RHELA. Número 26, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. RUDECOLOMBIA, pp.279-309

hacia la valoración y transformación social del conocimiento, adoptando un lenguaje emblemático conocido como ciencia tecnología y sociedad o también, sociedad del conocimiento. Se da impulso al desarrollo académico, investigativo, económico y otros sectores que se benefician del conocimiento científico y tecnológico contemporáneo.

Es evidente el clima de trabajo académico favorable para el debate, la confrontación, la colaboración y la autonomía, desde donde surgen mejores criterios e indicadores de acreditación de calidad de instituciones, programas, grupos e investigadores. Este es un propósito de entidades nacionales como ICFES, ASCUN, COLCIENCIAS CESU, CNA, CONACES y COLCIENCIAS, con apoyo de organismos internacionales como UNESCO, OCDE, PNUD, OEA.

Las estrategias de divulgación mediante artículos, ponencias, conferencias y toda clase de eventos científicos estimulan la producción intelectual de los profesores, incluyendo la de estudiantes en formación, semilleros de estudiantes y jóvenes investigadores e innovadores. La crítica pública de las producciones amplía los diálogos entre pares de otras universidades, a la vez que contribuye al avance del conocimiento en diferentes áreas y saberes y en diferentes lenguas extranjeras.

Los siguientes indicadores de calidad son constantes en las reformas universitarias, los cuales se verifican al momento de las visitas institucionales por parte de los pares evaluadores:

- Modelos eficientes de administración, gestión y control con modernas infraestructuras, dotación de equipos y recursos didácticos.
- Cultura de evaluación e impacto en CTel. La evaluación de control se ha cambiado por la calidad de procesos y acreditación.
- Visibilidad en bases internacionales como SCOPUS o ISI –WoS.

- Grupos de investigación en las categorías A1, A, B y C y la clasificación de los investigadores en senior, asociado y junior.
- Publicaciones en revistas A1, A2, B y C disponibles en el Índice Bibliográfico Nacional PUBLINDEX, que identifica, evalúa y categoriza la calidad científica, editorial y accesibilidad de los artículos.
- Edición de libros de investigación y otros productos TOP de generación de nuevo conocimiento
- Formación de profesionales acorde con las necesidades regionales, nacionales e internacionales
- Profesores de tiempo completo con maestría y doctorado, escalafonados en las categorías junior, asociado o senior, vinculados a grupos de investigación.
- Proyectos terminados y en proceso verificables en CvLAC y GrupLAC.
- Incremento de doctorados y maestrías proclives al fomento de políticas de ciencia, tecnología e innovación mediante investigación de alto nivel
- Mejor calidad, originalidad, pertinencia y relevancia de las tesis doctorales y trabajos de maestría y de pregrado.
- Impulso a las convocatorias dirigidas a fortalecer los planes y programas de investigación y de innovación (CT+S, CT+I).
- Interdisciplinariedad, bilingüismo, interculturalidad, tecnologías disruptivas, internacionalización e innovación.
- Creación y registro de patentes.
- Comunidades de aprendizaje conectadas a redes de conocimiento, alianzas e intercambios entre gremios, asociaciones y organismos interinstitucionales.

- Movilidad nacional e internacional, diálogo con pares y homólogos.
- Organización de eventos científicos congresos y jornadas de trabajo, cursos de capacitación, seminarios, programas de formación.
- Mejor posicionamiento en el ranking iberoamericano y mundial.
- Acceso a bases de datos.
- Rendición de cuentas ante la sociedad y el Estado.

En conclusión, el libro aporta a la comunidad científica nacional e internacional y al sistema universitario, tanto público como privado, unas bases de política y directrices para reorganizar líneas, programas y proyectos bajo la responsabilidad de grupos escalafonados y visibilizados en la plataforma Scienti-COLCIENCIAS.

Se prevé un escenario futuro de alerta al comparar la realidad de las instituciones de educación superior con base en las nuevas dinámicas de la sociedad del conocimiento. Si bien, las políticas de Estado fomentan calidad, autonomía, pertinencia, cobertura, modernización e internacionalización, se genera incertidumbre con críticas argumentadas a favor o en contra debido al creciente déficit presupuestal pero con propuestas alternativas que reclaman respuestas inmediatas. *Dra. Josefina Quintero Corzo*. Profesora titular de la Universidad de Caldas. Departamento de Estudios Educativos. Manizales, Colombia.



Estudiantes de la Facultad de Educación y Humanidades, UPAO.

INFORME DE INVESTIGACIÓN

PEDAGOGÍAS, PAZ Y RESILIENCIA

EN EL MARCO DEL POSTACUERDO

COLOMBIANO

José Pascual Mora García
Posdoctorado

Universidad Pedagógica y Tecnológica
de Colombia, Tunja, 2020.



El trabajo de investigación, expone los resultados del posdoctorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UPTC, del Dr. Pascual Mora, bajo la dirección de la Dra. Diana Soto Arango (HISULA). La investigación recoge la experiencia de más de veinte años en Colombia, en diferentes escenarios vulnerables de su territorio. El estudio presentó como objetivo el realizar una aproximación a los fundamentos epistemológicos de las pedagogías, paz y las poblaciones resilientes, en el marco del Postacuerdo en Colombia, para presentar una propuesta de formación. Con este contexto académico-social, la investigación se acercó al tema problema, para plantear preguntas orientadoras en el marco del "giro afectivo", para recrear las pedagogías alternativas, las pedagogías diversas, las pedagogías del Sur, las

pedagogías indígenas, las comprensiones de la paz pedagógica, las pedagogías de las migraciones, y de pedagogías de las comunidades vulnerables y resilientes. La metodología corresponde a un diseño historiográfico cualitativo descriptivo, interpretativo, discursivo, de las mentalidades, geopolítica del conocimiento, y hermenéutica crítica; de los cuales retomamos los siguientes fundamentos epistemológicos: 1) la comprensión de la tradición hermenéutica crítica (G. H. Gadamer a Paul Ricoeur); 2) la antropología discursiva crítica (GEERTZ, Mansilla); 3) la historia de las Mentalidades (Bloch, Febvre, Braudel, Le Goff, entre otros); 4) las tendencias emergentes de las epistemologías del Sur (De Sousa Santos, Mignolo, Quijano); 5) los aportes del paradigma historiográfico de la Historia de la Educación Latinoamericana (Soto Arango, Mora-García, Lima

Jardilino); 6) la Transmodernidad como filosofía institucional de la Universidad de Cundinamarca (Rodríguez Magda, Dussel); 7) la postmodernidad crítica (McLaren) y los pazólogos del pensamiento de la *nueva era* (Gandhi, Osho, Chopra, Sadhguru). El estudio buscó deconstruir los paradigmas pedagógicos hegemónicos que alienan al ser social en el desarrollo de una paz sostenible. A manera de excursus final, frente al reto de la pandemia del covid19, el estudio propone el concepto de *pedagogía apofática*, para generar resiliencia y no ser entregados fácilmente en la postpandemia a la "nueva normalidad", aquella que justifica una sociedad mundial desigual, que condena a las poblaciones vulnerables al consumo sin conciencia crítica, expuesta a todas las formas posibles de violencia proselitista, de regresión ideológica, y, en suma, al tiempo escatológico planetario. En el marco del postacuerdo colombiano, se denuncia el más reciente caso de la muerte del líder *U'wa*, Joel Aguablanca, quien participó en proyectos del Grupo HISULA donde se evidenció de cerca la impotencia ante la violencia gubernamental, que en el año 2020 se ha incrementado en un 53% respecto del 2019. Una vez más, se ratifica que si no desmontamos la vieja pedagogía social inspirada en la ley mosaica y la mentalidad de la violencia, no será posible la consolidación de una paz duradera y estable. Frente a la *areté* guerrillera, la investigación propone la pedagogía pofática, con toda la crueldad que encarna frente a la experiencia del covid19, Esto nos da una oportunidad, de *repedagogizarnos* socialmente.

Palabras claves: Pedagogía, paz, resiliencia, historia de la educación, mentalidades, giro afectivo.

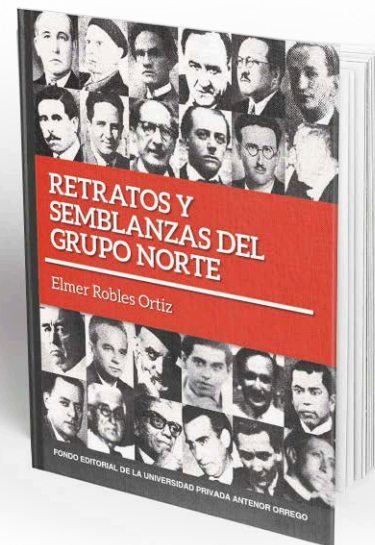
BIBLIOGRAFÍA

- Soto Arango, Diana Elvira; Mora García, José Pascual; Lima Jardilino, José Rubens, "Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia", Revista Historia de la Educación latinoamericana, Vol. 19, No. 29 (2017), (35-66).
- Trimiño Velásquez, Celina y Amézquita Aguirre, Luisa, "Reflexiones desde la universidad sobre educación en derechos humanos y para la paz" Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 20 No. 31 (2018): 101-124
- Mansilla Sepúlveda, J. "Influencia alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920", Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 20(31), 189-209, 2018
- Mora García, José Pascual & José del Carmen Correa Alfonso, "La Minga, una Pedagogía de Resiliencia étnica para la Paz en Colombia." Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol. 24 Núm. 35 (2020)
- Paternina Soto, Liliana (2011) "El texto escolar sustentado en la resiliencia para poblaciones vulnerables. Fusagasugá 2008-2011." Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 16 (2011). *Liliana Paternina Soto*. Grupo de Investigación HISULA-UDEC. Fusagasugá, Colombia, 30 de mayo 2020

RETRATOS Y SEMBLANZAS DEL GRUPO NORTE

Elmer Robles Ortiz

Fondo Editorial de la Universidad Privada Antenor
Orrego, Trujillo, Perú, 2020, 386 páginas.



Las influencias que recibieron y ejercieron entre ellos mismos y con los demás están siendo esclarecidas por acuciosos investigadores.

Elmer Robles Ortiz es uno de ellos. Durante casi toda su trayectoria intelectual se ha dedicado a echar luces sobre el itinerario seguido por el grupo y por cada uno de sus miembros. Con una visión que parte de lo anecdótico para trascender al plano de la macrohistoria. Ya en su *Anecdotario del Grupo Norte* logró trazar un vívido retrato de esta generación.

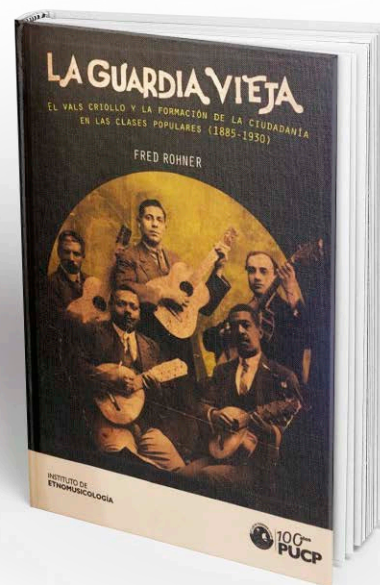
El contexto, la eclosión y los perfiles de este puñado de jóvenes excepcionales que cambiaron el destino individual y colectivo de nuestro país los podemos reconstruir leyendo *Retratos y semblanzas del Grupo Norte* de Elmer Robles Ortiz. A través de géneros como el epistolar, los discursos, la diatriba, la loa podemos asomarnos al origen, desarrollo y peripecias del Grupo Norte. Por eso este libro constituye un nuevo valioso aporte de Elmer Robles Ortiz a la historiografía cultural de la región y del país. *Domingo Varas Loli*

LA GUARDIA VIEJA

EL VALS CRIOLLO Y LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LAS CLASES POPULARES (1885-1930)

Fred Rohner

Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 2018.



No obstante la aparición de diversas formas musicales y bailables en los tramos finales del siglo XX y lo que corre del XXI, el vals mantiene vigencia. El autor lo ha investigado, desde los años finiseculares del XIX hasta 1930. Aún se mantiene la expresión “guardia vieja”, para referirse a tiempos gloriosos de esta música; años de voces, guitarra y cajón. El libro traza una relación de los vals con la conciencia ciudadana de la identidad nacional. La letra de los vals transmitía un mensaje, en

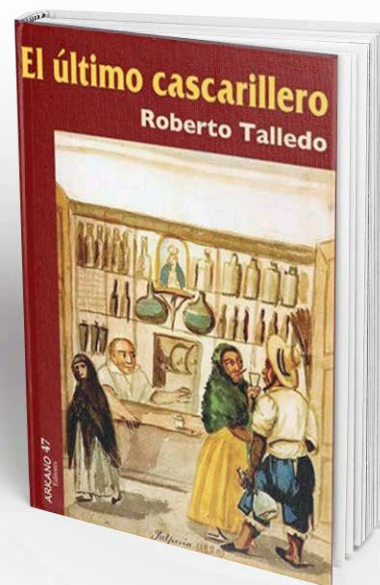
forma tal que el pueblo que los bailaba, muchas veces, también los cantaba; no solo eran ritmos bailables, sino poesías cantadas y acompañadas de instrumentos musicales. Del libro se infiere el contenido educativo de estas letras y ritmos.

La obra mereció comentarios favorables de los doctores Gérard Borrás y Jesús Cosamalón, conocedores de temas etnomusicales.

EL ÚLTIMO CASCARILLERO

Roberto Talledo

Editorial ARKANO47, Quito, 2019



La cascarilla. "El último cascarillero, un viaje a la semilla del árbol de la quina" (2019) es la reciente novela testimonial del escritor piurano Roberto Talledo Manrique, quien anteriormente publicó la novela "Entre búfalos y rábanos", y cuentos cortos "La máquina de la fe". La "cascarilla" es el árbol de la quina que aparece en nuestro escudo nacional y representa a la flora. En la literatura peruana la "cascarilla" aparece en las tradiciones de Ricardo Palma, quien escribió sobre el "Polvo de los jesuitas" y denota características de remedio de medicina natural.

Investigación. Roberto nació en Buenos Aires. Morropón, y hace años vive entre Guayaquil, Quito y Loja (Ecuador), cumpliendo funciones laborales. Estuvo presente en la presentación de mis libros en Loja y en esos diálogos nos refirió su investigación, la cual por su pasión y entrega, era ya, una novela. En efecto, a la vez que recopilaba información

fue redactando su novela testimonial que ahora difunde en Perú y Ecuador.

Su pasión viene de su abuelo Julio César, amigo de Domingo Caraguay, un viejo comerciante de cascarilla y quien era su acopiador. A principios del siglo XX, la cascarilla escaseó en el valle. En dos siglos y medio la explotación arrasó con sus bosques dejándola al borde de la extinción. Su abuelo, fue el último heredero de una vieja estirpe de cascarilleros. Se instaló en el bajo Piura y fundó su licorería artesanal "San Miguel" y embotellaba la cascarilla, la etiquetaba y distribuía hasta Guayaquil, y por el sur Trujillo.

"El abuelo viajaba a Ayabaca y Huancabamba, por árboles de quina, pero sin la calidad de la variedad lojana. La corteza malacateña tiene color rojizo y sus cualidades terapéuticas son inigualables. Luego de breve estancia en el valle sagrado de Vilcabamba, retornaba a Catacaos". (Pág. 15).

La novela. Está ambientada en Paita, Piura (Perú) y Loja (Ecuador). El autor detalla el peregrinaje y visión de cómo llega a nuestras mesas, la cascarilla o quina. Otrora, fue planta famosa e imprescindible para combatir la malaria y las terciarias (fiebres cada tres días). La novela de Talledo, tiene estilo directo y lenguaje accesible, logrando interrelacionar la realidad con la ficción, y en forma acertada define las características físicas y psicológicas de los personajes en su contexto cultural. La novela se traslada entre el presente y el pasado. Se destaca la participación del personaje Candelaria, la heroína, quien descubre las propiedades curativas de la cascarilla de la planta de la quina.

Importancia. Talledo, narra: "Lo que me causó asombro fue que, a partir del estudio de los efectos de la cascarilla sobre la malaria, una enfermedad tropical, el doctor Hahnemann edificó su sistema médico homeopático. Pasábamos muchas horas en el Sinaí charlando, entre café y café, acerca de lo que significó para la Loja de la colonia el descubrimiento de la cascarilla como remedio específico para curar la fiebre palúdica y las tercianas. Las fortunas que se amasaron con la comercialización de la corteza del árbol de la quina eran incalculables, pues a mediados del siglo XVIII su valor en el mercado europeo superó al del oro" (pág. 27)

Después de los experimentos del médico alemán Samuel Hahnemann; en 1820, los farmacéuticos franceses, Joseph Bienaimé Caventou y Pierre Joseph Pelletier, lograron aislar el principio activo de la corteza de la quina: la quinina.

Esta novela testimonial nos recuerda que, ante la voracidad de la demanda europea, los bosques de árboles de quina en las faldas de los Andes

sudamericanos, desde Colombia hasta Bolivia, fueron sustraídos sin la conservación para el futuro. Esta demencial devastación concluyó en 1944, cuando los químicos americanos R.B. Woodward y W.E. Doergin sintetizaron la quinina, en producto químico conocido mundialmente como cloroquina.

Personajes. El autor-interlocutor narra en primera persona ante la sonrisa de Mónica, el relato de Mario Jiménez, el episodio cuando Julio César logró convencer a Candelaria para casarse por la Iglesia. El padre Benito que aceptó casarlos. Ruth y Juanjo, pareja española de las Islas Baleares, más misioneros que los Testigos de Jehová. El holandés Justus Hasskari quien sustrajo ilegalmente las semillas de la quina de los Andes para cultivarlas al otro lado del mundo, en las islas de Java. Así transcurre el argumento con hilo conductor que se basa en historia, referencias, amistad y la transferencia de conocimiento de las altas propiedades curativas de la cascarilla.

Rescate. Ante la pandemia del covid-19 es oportuno revalorar la información de la novela-testimonio de Roberto Talledo, por cuanto la cascarilla o quina se encuentra en extinción, y quedan aproximadamente medio millar en los Andes peruanos. Ahora, cuando todo el mundo valora más a la naturaleza, el virólogo francés Didier Raoult, siguiendo la tradición de Pelletier y Caventou, pone de relieve la eficacia de la Hidroxicloroquina, que asociada a la Azitromicina están haciendo frente a la pandemia, logrando en cinco días de tratamiento erradicar el virus letal. En este momento, la Organización Mundial de la Salud y todos los países del planeta lo han adoptado como el tratamiento más eficaz contra el covid-19. *Bethoven Medina Sánchez.*

CAPITÁN RAFAEL SEVILLA.
MEMORIAS DE UN OFICIAL
DEL EJÉRCITO ESPAÑOL.
CAMPAÑAS CONTRA BOLÍVAR Y
LOS SEPARATISTAS DE AMÉRICA

Justo Cuño y Diana Soto

Tunja: Editorial Universidad Pedagógica
y Tecnológica de Colombia;

Sevilla: Editorial Renacimiento, 2019.
309 págs. ISBN: 978-84-17146-90-0



La conmemoración del Bicentenario de la Independencia Hispanoamericana ha sido un momento propicio para ensayar nuevos acercamientos e interpretaciones de aquel magno acontecimiento, sin duda, de gran trascendencia universal. Uno de esos nuevos enfoques tiene que ver con la lectura crítica de los testimonios dejados por los propios españoles que participaron en el conflicto, primeramente político y luego militar. Se trata de la visión del otro, anteriormente ignorada o condenada desde las posturas de la historia patria, y hoy integradas a un discurso historiográfico que busca enriquecer el conocimiento sobre aquel complejo proceso histórico.

En este contexto, la publicación del testimonio del capitán español Rafael Sevilla en el libro *Memorias de un oficial del Ejército Español. Campañas contra Bolívar y los separatistas de América*, publicado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), viene a ser un nuevo aporte bibliográfico en este sentido. El capitán Sevilla nació en 1795 en Andalucía, en el puerto de Santa María, y abrazó las armas por tradición familiar llegando a culminar su carrera con el grado de coronel de infantería en Puerto Rico.

La importancia de su testimonio estriba en que Sevilla fue testigo excepcional de la expedición del general Pablo Morillo, la cual describe en sus

memorias, desde que zarpan los navíos del puerto de Cádiz el 17 de febrero de 1815 hasta que en 1823 es trasladado a Puerto Rico, donde se mantendrá en cargos militares regresando a la península en 1847. Como bien señalan los historiadores Justo Cuño Bonito y Diana Soto Arango en el estudio introductorio que le hacen a la presente edición "el documento que se publica rescata, con la voz del pasado de Rafael Sevilla, la evidencia de la cruda realidad de una guerra que se recuerda este año con motivo del bicentenario de la independencia americana." (p. 17)

Efectivamente, en sus memorias el capitán Sevilla relata los pormenores de una cruenta guerra civil que en Venezuela había tomado las banderas de la "guerra a muerte", mucho antes de que desembarcara Morillo con sus tropas en las costas de la isla de Margarita. La trascendencia de este enfrentamiento lo señala el propio Sevilla cuando relata el cambio de ruta de la expedición que inicialmente iba a Buenos Aires y terminó desembarcando en la isla de Margarita. "Todos sabíamos -dice Sevilla- que en Buenos Aires y Montevideo los rebeldes estaban divididos, que uno de sus bandos esperaba las tropas del rey, para pasarse a ellos y auxiliarlas, y que en la costa firme, la guerra se hacía sin cuartel y con salvaje ferocidad." (p. 26)

El libro que reseñamos es el resultado del Proyecto de Investigación: "Imaginarios escolares, sobre el Bicentenario de la Independencia Americana, en Escuelas Normales. Región Cundiboyacense (2019)" desarrollado por el Grupo de Investigación "La Ilustración en América Colonial" (ILAC), adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación y al Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), contando con el concurso de la Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA) y el Colegio de América, de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). La obra consta de una introducción redactada por los historiadores Justo Cuño Bonito y Diana Soto Arango, el relato del capitán Sevilla y

un apéndice con la "Hoja de Servicios del coronel Sevilla". Las *Memorias* están divididas en 22 capítulos, partiendo en 1815 con la organización en Cádiz de la expedición naval, los pormenores de la campaña militar de reconquista de los territorios de Venezuela y de la Nueva Granada por parte del ejército comandado por Morillo, hasta la capitulación y entrega de Cumaná en 1821.

Su testimonio es el de un soldado español que todavía en 1815 confiesa su interés de "buscar mayores horizontes en el Nuevo Mundo. Allí la patria necesitaba de sus servidores; en España no era posible ascender en muchos años", que a la vez no duda en condenar el levantamiento de los hispanoamericanos como una traición a la monarquía. Al final de su itinerario en 1823, al subir al barco que lo conduciría a Puerto Rico, para él, "había concluido aquella guerra sostenida por los titanes españoles en un clima abrasador contra los elementos desencadenados, contra la miseria y las más negras vicisitudes y contra la ferocidad de un ejército aguerrido y numeroso, y, lo que es más terrible, contra la continua traición de hijos bastardos de España", alusión a los criollos que habían liderado aquel conflicto.

Desde la perspectiva de quien va a recatar algo de su propiedad que le ha sido arrebatado, Sevilla va relatando la llegada de Morillo a Margarita, luego a Caracas, ciudad cuyas "calles, azoteas y balcones, estaban atestados de gente que nos vitoreaba y aclamaba con vivas a España, al Rey y al Ejército" y desde donde la expedición se divide, ya que una parte del ejército toma camino a Panamá para dirigirse a Lima, mientras el resto se queda en Caracas para seguir rumbo a Bogotá. Luego describe el sitio de Cartagena, que duró 22 días, la marcha hacia Bogotá, pasando por importantes centros poblados como Mompox, Ocaña y Bucaramanga, ciudad donde relata Sevilla que un levantamiento de vecinos por el pago de impuestos en Vélez, llevó al general Morillo a nombrar a un tal coronel Carmona con la orden de "pasar usted a Cuchillo a todo el que se resista a reconocer la autoridad del Rey."

La labor pacificadora de Morillo, con el avance de la campaña militar, pasó -según este relato- de una actitud conciliadora con los rebeldes a una abierta estrategia de exterminio, que es lo que Sevilla describe cuando el pacificador llega a Bogotá y se le informa que sus habitantes lo esperaban con una ovación. Morillo, exclama al conocer la noticia: "Rechazaré todas esas hipócritas manifestaciones hijas del miedo y de la servil adulación." En estas condiciones, la pacificación era equivalente a una rendición de los patriotas y, por ello, para algunos historiadores el sentido de la guerra cambia con la llegada de Morillo y sus quince mil soldados, al transformar una guerra que se dirimía entre hispanoamericanos, en una confrontación entre patriotas que enfrentaban un ejército formado por soldados y oficiales españoles.

Gran parte de sus memorias tienen que ver con la guerra en Venezuela, ya que después de cumplida su labor en Bogotá y Popayán, Sevilla es enviado a San Cristóbal, pasando a los llanos de Apure y Barinas, donde conocerá a los temibles "cien hombres de caballería del país, de los que habían militado con Calzada y Morales y algunos veteranos del invicto Boves, al mando de los cuales iba siempre el capitán Palomo, un negro valiente y osado, hombre leal, que tenía vista de lince, mano de hierro y corazón de león." Como se sabe, aquellos llaneros primero estuvieron con Boves del lado realista, para luego pasarse con Páez al bando republicano. En 1817, Sevilla se dirige a Angostura, cuyo muelle "estaba lleno de buques de travesía que no se atrevían a emprender viaje por estar bloqueadas por los rebeldes las bocas del Orinoco." Así describe aquel importante puerto fluvial sobre el Orinoco: "La ciudad es preciosa desde el río, pues está edificada sobre varias cuestecillas que permiten ver casi a vista de pájaro las calles de la población desde los buques." Sevilla vivió el sitio de Angostura y fue testigo de aquel 17 de julio de 1817, cuando "cesó de tremolar en Guayana la bandera de Castilla" y Bolívar entró triunfante a la ciudad el 11 de agosto, para restablecer la república.

A partir de ese momento, el testimonio de Sevilla es de la retirada. Luego de huir a la isla de Granada, donde fueron auxiliados por las autoridades inglesas, regresa a Margarita y luego pasa a La Guaira en momentos en que Latorre se reúne con Morillo en Caracas con el propósito de evaluar el estado en que habían quedado las fuerzas españolas tras la pérdida de la provincia de Guayana. Todo el año de 1819 lo pasa entre Caracas y Barcelona y más tarde, entre Cumaná y Carúpano. Llega el año de 1820 y Sevilla junto a sus compañeros de armas recibe "la infausta nueva de la jura de la Constitución en la Península y la orden para que en seguida se hiciese igual ceremonia en Cumaná", refiriéndose con ello a la corta Revolución Liberal (1820-1823) que en la península desencadena el levantamiento del coronel Quiroga y el comandante Rafael de Riego que llevan al rey Fernando VII a jurar la Constitución de 1812.

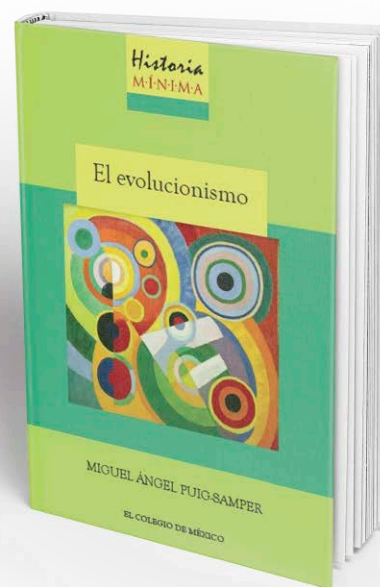
Pues bien, Sevilla relata la reacción de aquellos hombres que habían venido a luchar en defensa del rey, y que ahora tenían la obligación de ponerse bajo la autoridad de una Constitución. Dice Sevilla: "Gran trabajo costó a los jefes el que la oficialidad y la tropa repitiesen aquellos vivos, pues todos pronosticábamos y preveíamos que con aquel sistema se iba a perder la Tierra-Firme, a costa de tantos sacrificios conservada."

Efectivamente, los Tratados de Armisticio y Regularización de la Guerra, firmados en Santa Ana de Trujillo, en noviembre de 1820, por parte de Bolívar y Morillo, serán la antesala de la batalla de Carabobo de 24 de junio de 1821. Por ello, para soldados como Sevilla, los tratados fueron el principio del fin. Interesa, pues, conocer este tipo de documentación que puede servirnos para aclarar o modificar nuestro conocimiento de aquel pasado y que en el caso de Sevilla viene a ser el relato directo de lo que vio y sintió un soldado español que el destino puso en América para ser testigo de la desaparición de un imperio. *Reinaldo Rojas*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Grupo de Investigación HISULA – ILAC. UPTC.

EL EVOLUCIONISMO

Miguel Ángel Puig-Samper.

Colección Historia Mínima, El Colegio de México,
Ciudad de México, 2019, 325 páginas.



Este libro supone un ejercicio experimental para mí como autor, siempre más centrado en el ejercicio literario de una manera muy académica, con todo el aparataje de notas y citas, ahora liberado en cierta medida por la posibilidad de hacer un ensayo de amplia divulgación. A pesar de esta circunstancia me ha parecido conveniente mantener la voz de muchos de los autores comentados en esta historia del evolucionismo por entender que hacía más rica la descripción de sus tesis y nos permitía situarnos mejor en su momento histórico. He intentado historiar el evolucionismo desde sus inicios, quizá con una inclinación al mundo de Charles Darwin, inevitable dada la importancia de su teoría evolutiva. Esto no implica que no me haya acordado de autores anteriores como Jean-Baptiste Lamarck, coetáneos como Herbert Spencer, o de otros que se han opuesto a las tesis de Darwin y que al menos han discutido algunos de sus principios, como Ricardo Owen y Piotr Kropotkin.

Me ha parecido oportuno comenzar esta historia con el viaje del joven Darwin en el *Beagle*, por ser el

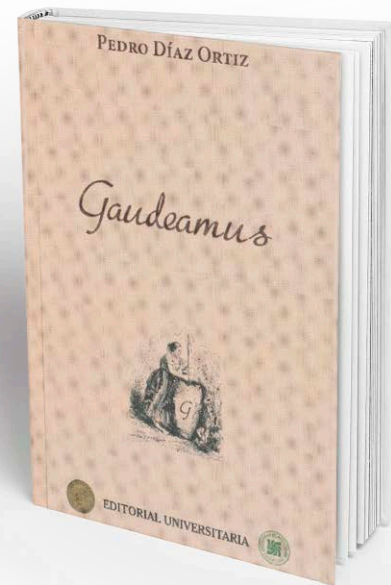
punto de arranque de la reflexión sobre el mundo natural y su evolución, aunque por supuesto el naturalista británico no fue plenamente consciente de lo que había visto hasta un poco más adelante.

Aunque pudiera pensarse lo contrario, por la inmensa obra que con los años fue desarrollando, el rendimiento escolar de Charles estuvo por debajo de la media, por lo que Julian Huxley afirma que nunca hubiera podido acceder a una universidad en la época actual. A pesar de esto, parece que su vocación como naturalista fue bastante temprana, ya que en la escuela primaria comenzó a coleccionar animales, plantas y minerales. En 1825 completó su primera formación en el colegio de su ciudad natal [Sherwsbury], donde –según el propio Darwin– recibió una educación totalmente inútil: “Nada pudo haber sido más pernicioso para mi desarrollo intelectual que el colegio humanístico del doctor Butler, pues era exclusivamente clásico...” *Miguel Ángel Puig-Samper.*

GAUDEAMUS

Pedro Díaz Ortiz

Universidad Ricardo Palma. Editorial
Universitaria. Lima, 2013, 110 páginas.



Los poemas que Pedro Díaz Ortiz incluye en este poemario, con el sugestivo título de *Gaudemus*, son por ello un acto de humanidad y un servicio a ésta.

La extensión de los poemas es diversa y la temática variada. Algunos son extensos y revelan un trabajo apoyado en los cánones de la métrica clásica (por ejemplo, "Mirada vertical de la hora violeta"). En otros, el autor sintetiza en dos o tres líneas, la multiplicidad de vivencias y sentimientos que surgidos en su espíritu al calor de algún

momento ("atardece/el color/ y vienen/en sus ojos/pájaros/oscuras"), como también reflexiones existenciales ("Camino imperceptible/en el insomnio de las horas,/en la oscura memoria del olvido,/caminante silente de mi mismo/abejorro del instante y del tiempo"). Añoranzas ("Terruño del aroma y de los juegos infantiles") e imágenes expuestas en frases sucintas pero preñadas de simbolismos ("Anochecer en el himeneo") son también características de la obra poética de Pedro Díaz Ortiz. *Ramón León*

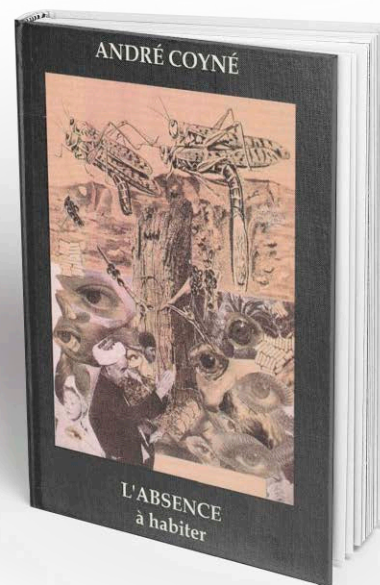
L'ABSENCE À HABITER

AUSENCIA PARA POBLAR

André Coyné

Traducción de Pedro Díaz Ortiz

Editorial Ensueño Indescifrable, 2ª ed. Lima, 2016,
25 páginas.

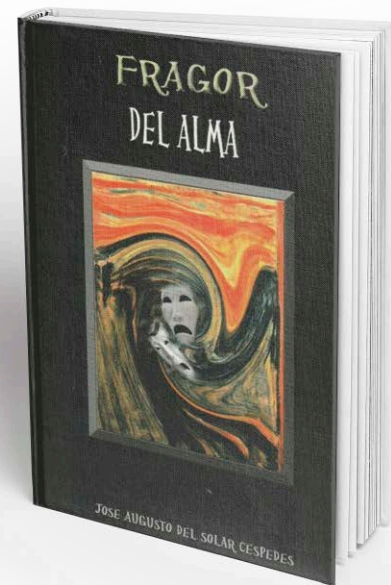


Poemario del poeta y ensayista André Coyné, uno de los principales estudiosos de la vida y obra de César Vallejo. Precisamente, Coyné vino al Perú, desde su natal Francia, con el propósito de recoger información para su tesis doctoral en la Universidad de La Sorbona (París) sobre el vate mencionado. Y permaneció en nuestro país durante ocho años. Fue profesor de la Universidad de San Marcos. *L'Absence à habiter* fue publicado por primera vez en Lima en 1953. Su traducción al español es obra de Pedro Díaz Ortiz, profesor de la Universidad Ricardo Palma. Se lee en uno de sus poemas: *Ruina de playa/de estrellas derramadas/cielo arborescente por aves de paso/eres el espejo/donde mis manos se borran/esa ausencia/de tu antigua presencia/en la ausencia inacabada.*

FRAGOR DEL ALMA

José Augusto Del Solar Céspedes

Ediciones Capazul, Lima, 2014, 74 páginas.



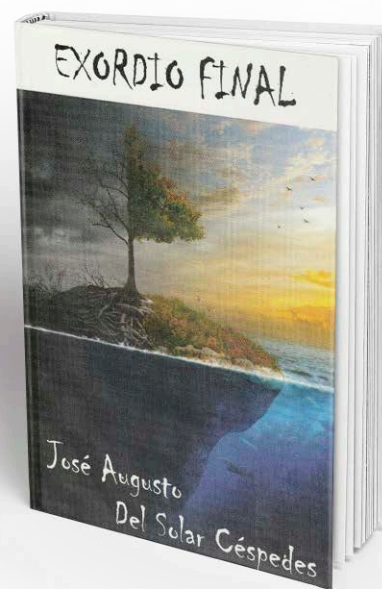
Las poesías contenidas en este poemario son aquellas que expresan el apasionado "Fragor del alma", concebidas en torno a principios morales y normas éticas que orientan el sentir de cualquier conglomerado social, dentro de una nación solidaria y libre, con relación a las vertientes temáticas de Dios, patria y familia, expresados a través del amor, del patriotismo y la fe como expresión del espíritu.

Son poesías escritas en diferentes etapas de mi vida, en las que se mezclan primigenios sentimientos y pasiones, con los maduros poemas de mi actual estado, de integrante forzado como legionario de la tercera edad; pero que guardan todas ellas la fresca juvenil del espíritu permanentemente remozado en alas del amor.
José Augusto Del Solar Céspedes

EXORDIO FINAL

José Augusto Del Solar Céspedes

Manufacturas Gráficas S.A.C., Lima, 2019, 56 páginas.



El autor define a su libro como "poesía ecológica". Su contenido incluye: Ecopoesía, Cóndor, Raíces, Primavera, Personal discernimiento, Sin embargo, Humanos por fin, Tiempo efímero, Extinción, El camino, ¿Será así?, No abandonarse, Hasta el último día, Dios, patria y familia. Y antes de terminar incorpora el cuento Tortugas viajeras.



RESEÑA DE EVENTOS

PRESENTACIÓN DE HELIOS EN FRANCIA



Helios, nuestra revista, fue acogida en la Universidad de Orleans, Francia, ubicada en el centro de ese país, valle de Loire (19 de diciembre de 2019).



La peruanista de nacionalidad francesa Céline Gautier, recibió uno de los números de Helios, en Bourges (20-12-2019). Ella visitó el Perú por primera vez el año 2007, e hizo una pasantía de varios meses en el Instituto Nacional de Cultura, sede Trujillo. Obtuvo el grado de maestría en Management de Patrimonio y Cultura en la Universidad Católica de Angers (Francia).

POETAS CHILENOS EN LA UPAO



Invitados por la Asociación de Docentes de la UPAO, para participar en un recital poético, un grupo de vates chilenos visitó el Fondo Editorial donde recibieron algunos ejemplares de Helios.

CAPACITACIÓN EN EDUCACIÓN NO PRESENCIAL 2020 DE LOS PROFESORES DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES





Padres campesinos del pueblo de Cotquit con su niña, en la provincia de Otuzco.



CORRESPONDENCIA

CARTAS AL DIRECTOR

RETROPIÁS Y DISTOPIÁS DE LA EDUCACIÓN EN PUNO

Jesús Wiliam Huanca-Arohuanca¹

El comentario del doctor Alberto Santiago Moya Obeso sobre el artículo que escribimos con el profesor investigador Franklin Américo Canaza-Choque denominado, "Puno: Educación rural y pensamiento crítico. Hacia una educación inclusiva", brinda una sugerencia prospectiva que, por motivos procedimentales y espacio, me será imposible responder de manera ampliada. Aclarando que, los comentarios postulados muestran un acuerdo paulatino con los argumentos que planteamos. Así mismo, debo admitir la audacia de fundamentar la educación rural puneña bajo la perspectiva del pensamiento crítico en tan solo un artículo.

El autor comienza señalando que el pensamiento crítico debe ser articulado al pensamiento creativo para enfrentar la realidad socioeconómica y tecnológica que aqueja al país. En el estudio presentado, nunca se ha dicho lo contrario, es más, se considera que el pensamiento creativo va implícito al pensamiento crítico. Porque, el pensar creativamente es una capacidad universal e innata, que todos poseen en diferentes grados y es una cualidad necesaria en el desarrollo de cualquier actividad artística, científica (Almansa,

2012; Tristán & Mendoza, 2016; Castro, Ortega, Villarroel, & Contreras, 2019; Huanca-Arohuanca, Sucari, Moriano, & Sapana-Valdivia, 2019), política y filosófica. Sin embargo, no resaltar que el factor determinante pasa por lo político es un pecado que mantiene al hombre en la retropía.

Si uno estudia a Bauman comprenderá que la retropía en educación presenta la abdicación al proyecto racionalista de autoemancipación colectiva eyectado desde la ilustración hasta la gran Guerra Mundial. Pero, en los tiempos líquidos de hoy, solo la distopía comprendida como un futuro escatológico, se hace visible para la educación urbana y rural en el Perú. Como se aprecia, el problema educacional peruano al igual que en el mundo, también se fundamenta en lo político e ideológico. En un sistema mundo dominado por el capitalismo global racista/sexista, aunque el problema sigue siendo económico como lo postulaba José Carlos Mariátegui, no deja de ser político. Cualquiera que, pretenda desentenderse de lo político no está generando el proceso cognitivo de la creatividad y menos el pensamiento crítico.

¹ Filósofo político e investigador social en el Departamento de Filosofía con mención en Ética y Filosofía Política por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA), Perú. Magister en la Facultad de Ciencias Jurídicas en Derecho Procesal y Administración de Justicia por la Universidad Católica de Santa María (UCSM). Sociólogo y docente de la especialidad de ciencias sociales por la Universidad Nacional del Altiplano (UNA-P).

Por un lado, cuando se habla de una bibliografía científica-tecnológica que aliente la capacidad crítica, es bueno enunciarlo. ¿Quiénes son y específicamente a qué autores se refiere? No niego que la ciencia actual ayude a resolver los problemas más graves que la especie humana enfrenta, como el patógeno SAR-CoV-2 generadora de la enfermedad del COVID-19 (D. Wu, Wu, Liu, & Yang, 2020; Y. Wu et al., 2020; Y. Yang et al., 2020; Lai, Shih, Ko, Tang, & Hsueh, 2020; Ling, 2020). Desde el proceso sistemático de la *physis-arjé-episteme* se llega a la tecnología generadora de la revolución multidimensional que sirve al antropoceno como instrumento de liberación articulado al pensamiento crítico generadora de la educación sin distopía.

Por otro lado, plantear las características específicas de la educación inclusiva será motivo de otro estudio. Pero, eso no significa que no se haya insertado en el trabajo materia de discusión. Siguiendo la tonalidad, debo aclarar que en los fundamentos mismos de la educación se visibiliza que la mejor forma de incluir es reconociendo al "otro" como sujeto ontológico primario capaz de manejar su *self*.

Finalmente, es cierto que la investigación experimental debe custodiar la educación en todas las esferas académicas. Sin embargo, la carencia de profesores investigadores en la universidad y más aún en el magisterio, no hace viable la utopía de contar con la investigación a partir de las ciencias formales. Por tanto, como se advertía en el trabajo ya hecho público, el pensamiento crítico debe ser el punto neurálgico insertado en las ciencias sociales con rasgos fundamentales de lo "rural-urbano-rural" y las enormes barreras de ambas deben terminar con el pensamiento crítico, pensamiento que conducirá a formar nuevos espacios de diálogo y discusiones desde la cotidianidad (J. W. Huanca-Arohuanca & Canaza-Choque, 2019; J. Huanca-Arohuanca et al., 2020). Teniendo presente que, el camino hacia la investigación desde la escuela, es la única alternativa.

Atentamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almansa, P. (2012). Qué es el pensamiento creativo. *Index Enferm.*, 21(3). <https://doi.org/10.4321/S1132-12962012000200012>
- Castro, H., Ortega, J., Villarroel, J., & Contreras, C. (2019). Determinación de pensamiento creativo en estudiantes de medicina de una universidad chilena. *Rev Med*, 147, 372–377.
- Huanca-Arohuanca, J., Sucari, W., Huayanca, P., Yabar, P., Ticona, E., & Supo, F. (2020). Atavistic identity in bilingual rural space students in the Aymara Altiplano of Ilave. *Revista Innova Educación*, 2(1), 114–127. <https://doi.org/https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.013>
- Huanca-Arohuanca, J. W., & Canaza-Choque, F. A. (2019). Puno: Educación rural y pensamiento crítico. Hacia una educación inclusiva. *Revista Helios*, 3(1), 97–108. <https://doi.org/10.22497/Helios.31.3106>
- Huanca-Arohuanca, J. W., Sucari, W., Moriano, J., & Sapaná-Valdivia, N. (2019). Valoración caótica de la globalización en los sistemas educativos: una aproximación crítica desde la filosofía decolonial. *Revista Innova Educación*, 1(4), 411–421. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.04.001>
- Lai, C.-C., Shih, T.-P., Ko, W.-C., Tang, H.-J., & Hsueh, P.-R. (2020). Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) and coronavirus disease-2019 (COVID-19): The epidemic and the challenges. *International Journal of Antimicrobial Agents*, 55(3), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijantimicag.2020.105924>
- Ling, C. (2020). Traditional Chinese medicine is a resource for drug discovery against 2019 novel coronavirus (SARS-CoV-2). *Journal of Integrative Medicine*, 18(2), 87–88. <https://doi.org/10.1016/j.joim.2020.02.004>
- Tristán, A., & Mendoza, L. (2016). Taxonomías sobre creatividad. *Revista de Psicología*, 34(1), 147–183. <https://doi.org/10.18800/psico.201601.006>
- Wu, D., Wu, T., Liu, Q., & Yang, Z. (2020). The SARS-CoV-2 outbreak: what we know. *Journal Pre-Proof*, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijid.2020.03.004>
- Wu, Y., Ho, W., Huang, Y., Jin, D.-Y., Li, S., Liu, S.-L., ... Zheng, Z.-M. (2020). SARS-CoV-2 is an appropriate name for the new coronavirus. *The Lancet*, 1–2. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30557-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30557-2)
- Yang, Y., Peng, F., Wang, R., Guan, K., Jiang, T., Xu, G., ... Chang, C. (2020). The deadly coronaviruses: The 2003 SARS pandemic and the 2020 novel coronavirus epidemic in China. *Journal of Autoimmunity*, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.jaut.2020.102434>

CÓDIGOS DE ÉTICA

Helios, revista de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Privada Antenor Orrego, en el plano internacional, se adhiere a las disposiciones elaboradas por Committee on Publication Ethics (COPE), y en el plano institucional asume lo dispuesto mediante la Resolución Rectoral N° 072-2027-CD-UPAO que aprueba el Código de Ética para la Investigación de esta casa de estudios.

En tal sentido, asumimos los criterios de las buenas prácticas para la edición de revistas.

Entonces, la creatividad, la veracidad, la honestidad son constantes del quehacer editorial.

Los diferentes textos presentados deben caracterizarse por su originalidad, no haber sido publicados anteriormente y que no sean enviados al mismo tiempo a otro medio.

Cuando en un texto figure más de un autor, todos deben haber sido partícipes en las diferentes fases de la producción del trabajo. Es reñido con la ética la inclusión de personas que no tuvieron efectiva y directa participación durante la investigación y elaboración del informe.

Igualmente, es reñido contra la ética la presentación de textos parcial o totalmente tomados de otros autores, o parafraseados sin presentar las referencias bibliográficas. Estas acciones de plagio se encuentran tipificadas para su penalidad por la legislación vigente.

Los textos remitidos a los evaluadores tienen carácter de confidencialidad y no serán usados para fines ajenos a su labor.

INFORMACIÓN PARA LOS AUTORES

HELIOS es la Revista Oficial de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Privada Antenor Orrego (UPAO), de Trujillo, Perú. Tiene periodicidad semestral, publica artículos principalmente de la esfera educativa y también de campos afines. Recibe textos de la comunidad académica orreguiana y de autores que no pertenecen a ella, peruanos y foráneos.

1. Los artículos deben ser originales e inéditos, enviados por correo electrónico, o presentados en un CD, en tipo de letra Times New Roman, tamaño 12, escritos en español con letras de color negro, en formato Word, tablas en Excel, tamaño A4, interlineado de 1.15, acompañados de la versión impresa en papel bond blanco.
2. La extensión máxima de los textos, incluyendo imágenes, tablas y bibliografía, será de 25 carillas.
3. Los artículos, después del título en español e inglés, nombre y apellidos del autor o autores, comprende las siguientes partes: resumen y palabras clave, abstract y key words, introducción, material y métodos, resultados, discusión, conclusiones y referencias bibliográficas. Según el tipo de investigación o naturaleza del tema, caben las adaptaciones por parte de los autores, teniendo en cuenta, por ejemplo, que material y métodos, resultados y discusión aluden al desarrollo de los contenidos del problema tratado.
4. Recibidos los trabajos, serán sometidos a arbitraje anónimo y confidencial, es decir, a evaluación por pares académicos, quienes informarán la procedencia de su publicación. Las observaciones del Comité Editorial y de los evaluadores serán tomadas en cuenta por el autor para efectuar los ajustes pertinentes y su aprobación. La instancia responsable de la decisión final le corresponde al director y a los editores asociados.
5. La instancia responsable de la decisión final sobre la publicación de los artículos la tiene el director y los editores asociados. La revista se reserva el derecho de realizar correcciones menores de estilo y mantendrá canales de comunicación con los autores para resolver las dudas e inquietudes que pudieren presentarse.
6. En nota de pie de página con la cual se inicia el artículo, se debe indicar los siguientes datos del autor: título, grado o condición académica, filiación institucional, algún otro dato relevante y correo electrónico.
7. El resumen se presenta en 250 palabras como máximo, en él se debe aludir al objetivo, la relevancia, las estrategias seguidas y conclusiones.

- 8. La revista utiliza el estilo APA para las referencias bibliográficas. Sin embargo, proceden las notas de pie de página en los artículos cuya naturaleza así lo requiera, que deberán escribirse en letra Times New Roman, tamaño 10 y con interlineado sencillo. Estas notas, enumeradas en forma correlativa, se destinan para ampliar información, ofrecer explicaciones marginales o presentar datos adicionales de libros y autores.
- 9. Los títulos y subtítulos se escribirán en negrita. Los resaltados irán en itálicas (cursivas), no en negrita ni en letras mayúsculas, subrayadas o en colores.
- 10. Los cuadros o tablas, gráficos y otras ilustraciones, con sus títulos y leyendas respectivos, deben numerarse correlativamente. En la leyenda se citará la fuente, incluso si la elaboración es del autor. Todas las imágenes, a colores o en blanco y negro, serán enviadas en formato JPG de alta resolución, y ubicadas en el lugar que deben ocupar dentro del texto.
- 11. Las unidades de medida se escriben según el Sistema Internacional de Medidas; las cifras deben agruparse en tríos a la derecha e izquierda de la coma decimal y separadas entre sí por un espacio simple.
- 12. Presentado el texto para su publicación, no podrá ser enviado al mismo tiempo a otras revistas.
- 13. Cada autor recibirá tres ejemplares del número en el que aparece su artículo.
- 14. Los artículos de esta revista expresan el pensamiento personal de sus autores, no de la institución.

AUTORIZACIÓN PARA LA EDICIÓN Y PUBLICACIÓN DE ARTÍCULO CIENTÍFICO EN LA REVISTA *HELIOS*

Artículo

Autor(es)

Fecha

Por el presente documento autorizo la edición y publicación del artículo indicado, para *Helios*, Revista Oficial de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Privada Antenor Orrego, en su versión impresa y digital. Se hará efectivo cuando el texto sea aceptado por el Comité Editorial.

Confirmo que el escrito no contiene materia cuya publicación viole algún otro derecho de propiedad intelectual de autor o de cualquier otra persona o entidad.

Firma(s)

Documento de Identidad

Nota: El trabajo no será procesado para su publicación en tanto que los editores no reciban esta autorización debidamente firmada en copia de esta hoja. Si el artículo no es publicado, este documento no tendrá efecto alguno.

INFORMACIÓN PARA LOS LECTORES

CÓMO CITAR LOS ARTÍCULOS DE ESTA REVISTA

Los artículos de nuestra revista pueden ser reproducidos parcialmente, siempre y cuando se cite a su autor y la fuente, de la siguiente manera: apellido (s) y nombre (s) del autor, título completo del artículo, ciudad y país, identificación de la revista, volumen, número, año y páginas.

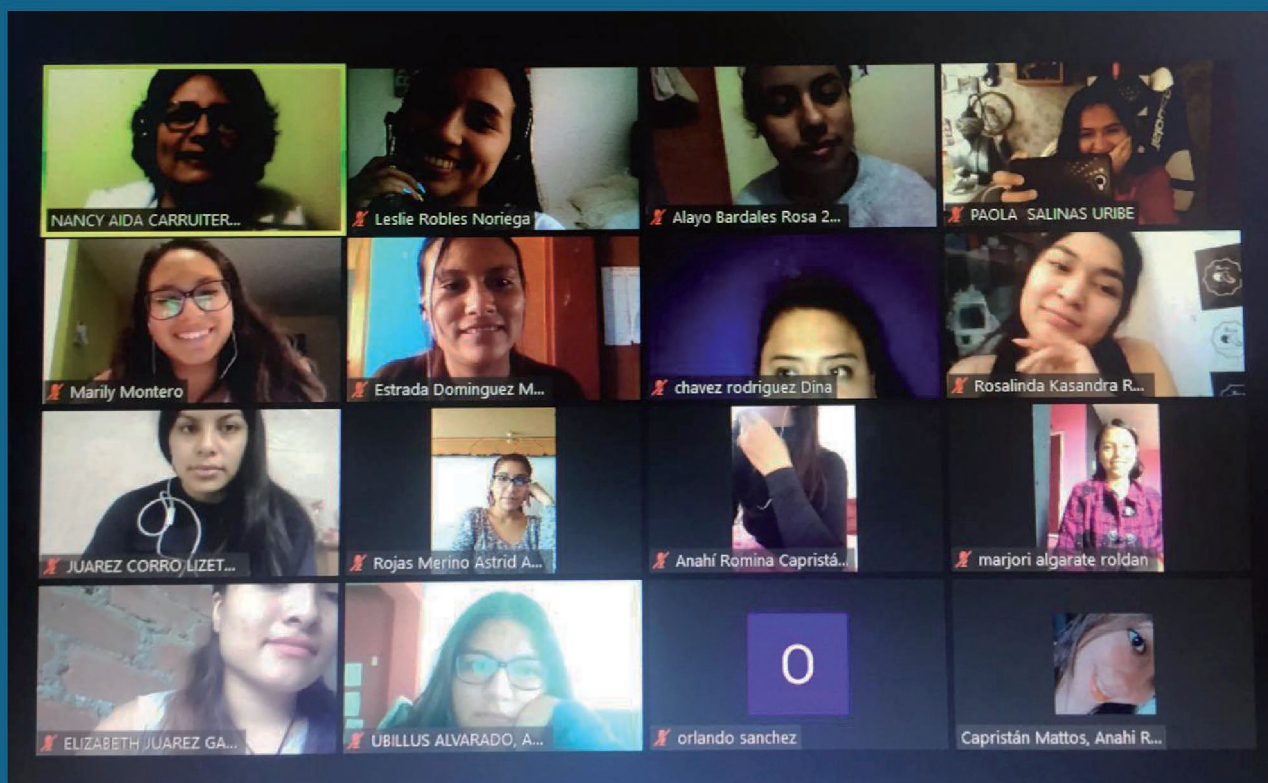
Ejemplo: Lujan Castro, Rosario. Aplicación del programa de juegos FAMI para estimular la atención de los alumnos de 4 años de la I.E. N° 252 Niño Jesús de la ciudad de Trujillo. *Helios, revista de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Privada Antenor Orrego*, Trujillo, Perú, Vol. 2 N° 1, enero-junio, 2018: 9-31.

PARTICIPACIÓN

Los lectores pueden tener presencia y participación en *Helios*, comunicándose mediante cartas, en las cuales dejen sus comentarios y sugerencias, que serán publicadas en nuestra revista.

Pueden, asimismo, remitir imágenes –con sus respectivas leyendas o explicaciones, procedencia y autoría– relacionadas con el objetivo de *Helios*.

En cada caso, los remitentes anotarán el lugar de origen de su comunicación y la fecha, sus nombres y apellidos y documento de identidad.



Clase no presencial de alumnos de nuestra facultad.



UPAO

FONDO EDITORIAL