

CONSENSUS

Volumen 20
Nº 2

Revista de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón
Centro de Investigación
Lima - Perú

Julio - Diciembre 2015

ISSN Nº 1680 3817



UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN

AUTORIDADES

RECTORA

Dra. Elizabeth Bazán Gayoso, rscj.

VICERRECTORA ACADÉMICA

Dra. Victoria García García

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Dr. Fernando Elgegren Reátegui

DECANOS

Mg. Arq. Carmen Ángela Salvador Wadsworth

Decana de la Facultad de Arquitectura

Mg. María Rosaura Peralta Lino

Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación

Abogado Mario Romero Antola

Decano a.i. de la Facultad de Derecho

Dr. Juan Manuel Fernández Chavesta

Decano de la Facultad de Ingeniería, Nutrición y Administración

Dra. Elena Carmen Morales Miranda

Decana de la Facultad de Psicología y Humanidades

Mg. Rossana María Soriano Vergara

Decana de la Facultad de Traducción, Interpretación y
Ciencias de la Comunicación

Agustín Campos Arenas Ph. D.

Director de la Escuela de Posgrado

CONSENSUS

REVISTA INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD FEMENINA DEL SAGRADO CORAZÓN CENTRO DE INVESTIGACIÓN

VOLUMEN 20 – Nº 2
JULIO - DICIEMBRE 2015
ISSN Nº 1680 – 3817

Consensus es una revista científica, multidisciplinaria, que ofrece una variedad de artículos relevantes para el desarrollo del conocimiento y la cultura, elaborados por prestigiosos investigadores nacionales y extranjeros.

EDITORIA

Dra. Rosa Sonia Carrasco Ligarda
Centro de Investigación – UNIFÉ

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Rosa Sonia Carrasco Ligarda
Directora del Centro de Investigación - UNIFÉ

Dra. Nelly Aliaga Murray
Jefa del Departamento de Idiomas
y Ciencias de la Comunicación - UNIFÉ

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Fernando Elgegren Reátegui
Vicerrector Administrativo - UNIFÉ

Dra. Victoria García García
Vicerrectora Académica - UNIFÉ

COMITÉ CONSULTIVO

Arq. Daniel Maya Garavito
Director del Departamento Académico
de Arquitectura – UNIFÉ

Dra. Rosario Alarcón Alarcón
Directora del Departamento Académico de
Psicología – UNIFÉ

Lic. Carmen Vidaurre Güiza
Directora de la Escuela Profesional de Ciencias
de la Comunicación – UNIFÉ

Lic. Yadira Jiménez Arrunátegui
Directora de la Escuela Profesional de Nutrición
y Dietética – UNIFÉ

Agustín Campos Arenas Ph. D.
Director de la Escuela de Posgrado
UNIFÉ

Arq. Juan de Orellana Rojas
Docente – UNIFÉ

Lic. Gina Mónica Vega Aranguren
Docente – UNIFÉ

Mg. Mónica Escalante Rivera
Docente – UNIFÉ

Lic. Marco Aurelio Ferrell Ramírez
Docente – UNE

Dr. Mitchell Alberto Alarcón Díaz
Docente – UNE

Dr. Jorge Flores Morales
Docente – UCV

Dra. Lidia Neyra Huamaní
Docente - UCV

Lic. David López Jiménez
Docente – UA (Chile)

Mg. Alessandro Caviglia
Docente - PUCP

Dra. Beatriz Durán Arista
Docente – USIL

Dr. Eduardo Dittman
Docente – UA (Chile)

Dr. Henry Hugo Alarcón Díaz
Docente – UNIFÉ

Mg. Teresa Ramos Quispe
Docente – UTP (Arequipa)

Dra. Adriana Scaletti Cárdenas
Docente – PUCP

Dr. Carlos Arrizabalaga
Docente – UDP

Mg. Denis Arias Chávez
Docente – UTP (Arequipa)

CARÁTULA
Moraima Sotomayor Cabala

TRADUCCIÓN
Facultad de Traducción,
Interpretación y Ciencias de
la Comunicación

CORRECTORA DE ESTILO
Rosa Carrasco Ligarda

ASISTENTE
María Angélica Gago Cáceres

DIRECCIÓN

Av. Los Frutales N° 954
Urb. Sta. Magdalena Sofía - La Molina
Teléfonos: (51)1 – 4364641 / 4341885 – Anexo 248
FAX: (51)1 436-3247 / 435-0853
Depósito Legal N.º 1995-1541

Impreso en Lima - Perú 2017-17
consensus_unife@unife.edu.pe
cinv@unife.edu.pe

IMPRESIÓN Y DIAGRAMACIÓN

Grafimag S.R.L.

Revista indizada en base de datos LATINDEX y EBSCO
Distribución por donación o canje.

Se necesita autorización de la UNIFÉ para reproducir los artículos o partes de esta revista.
El contenido de cada artículo es de responsabilidad exclusiva de su autor o autores y no compromete la opinión de la revista.

Revista arbitrada
LIMA - PERÚ

CONSENSUS 20 (2) 2015

CONTENIDO

EDITORIAL

7

ARTÍCULOS

Huamachuco en el tiempo: asiento urbano y arquitectura <i>Huamachuco along time: urban settlement and architecture</i> Adriana Scaletti, María Lucía Valle Vera	9
La educación formal, no formal e informal: una tarea pendiente en los museos del Perú <i>Formal, not formal and informal education: an unfinished task in the peruvian museums</i> Ana María Lebrún	25
Estrategias docentes emergentes para prevenir el plagio académico en alumnos de pregrado. Un estudio fenomenográfico con profesores experimentados <i>Teachers' emerging strategies to prevent plagiarism in academic undergraduate students. A phenomenographic study with senior teachers</i> Mónica Hernández Islas, Antonio Ponce Rojo, Verónica Ortiz Lefort y Martha Vergara Fregoso	41
Interculturalidad y educación básica, un estudio en una institución educativa peruana <i>Interculturality and basic education, a study made in a Peruvian educational institute</i> Mitchel Alarcón Díaz, Henry Alarcón Díaz, Víctor Gutiérrez Cisneros y Sulma Quispe Rojas	63
¡Se hace camino al educar! Propuestas educativas al Perú del Bicentenario a la luz de la historia <i>Paths are created by teaching!</i> <i>Educational proposals to the Bicentennial Peru in light of the historia</i> José Antonio Benito	71
Reforma educacional e o papel do estado na descentralizaçao das políticas educacionais no Brasil <i>Educational reform and role of the government regarding the decentralization of the brazilian educational policies</i> Adriana Valadão, Elisangela Alves da Silva Scaff	91
Apuntes etológicos: la interesante vida animal <i>Ethological notes: the interesting animal life</i> Manuel Arboccó de los Heros	109
Contenidos generados por los usuarios y periodismo <i>User-generated content and journalism</i> Amaro La Rosa Pinedo	131
Jardines terapéuticos <i>Therapeutic gardens</i> Cinzia Mulé	139

ENSAYO

El reto de las competencias y la enseñanza universitaria

The challenge of skills and university education

Olga González Sarmiento 159

DISCURSO

Discurso laudatorio a la Patria

María Del Carmen Ferrúa Allen 167

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO 171

BASES PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS 177

EDITORIAL

Consensus, en este número, abarca una temática variada y motivante para sus lectores. Los calificados autores que participan con sus entregas hacen uso de una fina presentación y argumentación que invita a permanecer en la actividad lectora hasta concluir los artículos.

El tema de la educación ocupa un gran espacio en la revista. La educación superior, es analizada en relación de dos situaciones particulares de gran trascendencia: el plagio que, desafortunadamente, se realiza en este nivel educativo y las competencias propuestas como metas educativas y formativas. Al respecto, se analiza críticamente el enfoque basado en competencias que las universidades peruanas pretenden aplicar para diseñar el currículo y realizar las acciones de enseñanza.

La educación básica, es tratada en términos de la interculturalidad, aspecto considerado de gran relevancia en el diseño pertinente de la educación, el currículo y la enseñanza en un siglo de apertura internacional y consolidación de la identidad nacional. La educación general, presenta y discute las dificultades para implementar las políticas educacionales en los estadíos inferiores del sistema educativo en Brasil. Asimismo, se incluye un desarrollo de la educación desde el incanato hasta la actualidad haciendo uso de referencias históricas; en términos del autor “se hace camino al educar”. Finalmente, se plantea el uso de los museos para la educación formal, no formal e informal, trabajo sustentado en la visión de una arquitecta.

Precisamente, la arquitectura en sí está representada por dos entregas. La primera, sobre Huamachuco, lugar de presencia histórica nacional, al ser el espacio en donde se libró la última batalla de la Guerra del Pacífico; pero, que no ha merecido el cuidado y respeto que merece. La segunda, trata sobre los jardines terapéuticos. El decir, del uso del poder de sanación de los jardines en una estructura sanitaria; el jardín visto más allá de una expresión ecológica.

Del área de Ciencias de la Comunicación se presenta un artículo que destaca los contenidos que se generan a través de los nuevos medios / tecnologías: blogs, twitter, youtube, facebook, etc.

Del campo de la zoología se incluye un artículo novedoso sobre etología; en otras palabras, sobre la observación sistemática del comportamiento animal y sus implicancias en la psicología individual humana.

Finalmente, aparece el Discurso laudatorio a la Patria con ocasión del aniversario de la independencia del Perú. Se enfatiza su significado y celebración.

Invitamos a los lectores de *Consensus* a disfrutar de estos artículos y a profundizar en aquellos temas o aspectos que conllevan a más de una reflexión e inquietud intelectual.

Agustín Campos Arenas Ph.D.
Director de la Escuela de Posgrado

HUAMACHUCO EN EL TIEMPO: ASIENTO URBANO Y ARQUITECTURA¹

HUAMACHUCO ALONG TIME: URBAN SETTLEMENT AND ARCHITECTURE¹

Adriana Scaletti Cárdenas²

Lic. María Lucía Valle Vera³

RESUMEN

Huamachuco es una ciudad de la sierra del departamento de La Libertad (Perú) ubicada en un valle interandino a 3200 msnm; rodeado por zonas de gran importancia arqueológica —como Marcahuamachuco y Viracochapampa— y, más recientemente, por áreas de explotación minera. La ciudad, donde se libró la última batalla de la Guerra del Pacífico, se halla a 184 kilómetros de Trujillo, en la costa del país, pero en todo término excepto el espacial ha permanecido relativamente aislada de una serie de procesos nacionales. El objetivo de este artículo es entender el asentamiento desde las perspectivas histórica y arquitectónica, apuntando a revalorizar la cultura material que se conserva y a caracterizar la ciudad como poseedora de un interesante conjunto patrimonial.

Palabras clave

Historia regional, arquitectura tradicional, patrimonio cultural

ABSTRACT

Huamachuco is a city in the Highlands at the province of La Libertad (Peru), located in an inter-Andean valley at 3200 meters above sea level; it is surrounded by areas of great archaeological importance, such as Marcahuamachuco and Viracochapampa, and, quite recently, by mining activity areas. The city, where the last battle of the War of the Pacific occurred, is located 184 kilometers from Trujillo, on the northern coast of the country, but in every term, except the spatial one, it has remained relatively isolated from a number of national processes. The purpose of this article is to understand the settlement from the historical and architectural perspectives, aiming at the revalorization of the preserved material culture and at the characterization of the city as the holder of an interesting patrimonial collection.

Keywords

Regional history, traditional architecture, cultural heritage

¹ Proyecto de Investigación acción “Transversal, acciones de integración en el territorio peruano” (2011-2016). Cofinanciado por la ARES, Comisión de la Cooperación para el Desarrollo del gobierno de Bélgica y la PUCP, Pontificia Universidad Católica del Perú. Participan las universidades, UCL, Universidad Católica de Lovaina, Facultad de Arquitectura, Ingeniería Urbanismo –Unidad de Arquitectura e Ingeniería-arquitectónica; ULg, Universidad de Lieja, Local Environment Management and Analysis, LEMA, y PUCP, Centro de Investigación de la Arquitectura y la Ciudad, CIAC, Departamento Académico de Arquitectura. Para Huamachuco, una de las cuatro localidades de estudio en el proyecto, participan además actores locales, Municipalidad Provincial de Sánchez Carrión, CEPPLAN, Centro Provincial de Planeamiento, Alcaldes vecinales, Instituto Superior Pedagógico José F. Sánchez Carrión, y líderes locales.

² Arquitecta por la Universidad Ricardo Palma de Lima (Perú), Magister en Restauración de Monumentos por la Universidad La Sapienza de Roma (Italia), y Doctora en Gestión Cultural e Historia del Arte por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España).

³ Es bachiller y licenciada en Historia por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Actualmente, se desempeña como profesora del curso Orígenes del Cristianismo en la Facultad de Estudios Generales Letras de la PUCP y está realizando estudios de maestría en la misma institución.

INTRODUCCIÓN

En el artículo elaboramos un perfil del desarrollo urbano y arquitectónico de la ciudad de Huamachuco en la historia, buscando presentarla en el contexto apropiado para su valoración patrimonial. Así, este se divide en cinco partes. En primer lugar, se presenta un recuento de la historia del pueblo de Huamachuco con el fin de poner en evidencia su relevancia histórica y cultural. En segundo lugar, iniciamos el estudio propiamente arquitectónico del complejo urbano de Huamachuco haciendo énfasis en los cambios realizados en la zona desde el asentamiento español y en la evidente influencia, términos matéricos, constructivos y estructurales, de la arquitectura cajamarquina. En tercer lugar, presentamos un análisis acerca de la arquitectura doméstica en Huamachuco, basada en el trabajo de campo que dio origen a esta investigación⁴. En cuarto lugar, comentamos dos casos representativos de arquitectura eclesial de Huamachuco: la capilla de San José y el campanario de la iglesia matriz, los edificios más notables del conjunto y de los más antiguos que se conservan. Finalmente, en quinto lugar, elaboramos una breve reflexión sobre el trabajo realizado, que muestra el valor patrimonial de los edificios del pueblo de Huamachuco y, con ello, la necesidad de políticas estatales de protección y conservación de patrimonio, y la participación activa de la población residente en el pueblo en aquella labor.

1. PERFIL HISTÓRICO DE HUAMACHUCO

La ciudad de Huamachuco, capital de la provincia de Sánchez Carrión, ha sido escenario de importantes acontecimientos de la historia peruana en sus distintos períodos: preinca, inca, virreinal y republicano. A continuación, presentamos un breve perfil del desarrollo político, económico, territorial,

urbano y poblacional de Huamachuco teniendo en cuenta los diferentes contextos históricos mencionados. Conviene advertir que en la presente descripción haremos énfasis en los periodos virreinal y republicano, pues la mayor parte de muestras arquitectónicas halladas en la actual ciudad pertenecen a aquellos periodos.

En lo que respecta al período preinca, se tiene información de que después de la caída del imperio Tiahuanaco, “durante las behetrías⁵ serranas, pueblos yungas, probablemente mochicas, invadieron la región, diezmaron a la población residente y fundaron el Señorío de los Huamachucos” (Salcedo, 1954, p. 7). Este se configuró como un reino rico gobernado por un curaca principal (Lumbreras, 2013, p. 28), el cual contaba con un territorio extenso:

En su condición de reino o curacazgo comprendía los altos del río Chicama y la cuenca del Crisnejas (Pomarongón), por el norte; por el sur, las cuencas de los ríos Tablachaca, Chuquicara y Uchupampa, en el extremo septentorial del río Santa, en Áncash. Y llegaba desde el Marañón (Hatunmayo), por el este, hasta las nacientes de los ríos que están en la vertiente occidental del Pacífico. Limitaba con el reino de Chimor por el oeste, el Cuismanco o Gusmanco (Cajamarca) por el norte, el de los chachas por el este, y los de Conchucos y Huaylas por el sur. (Lumbreras, 2013, p. 28)

Entre los vestigios arqueológicos y arquitectónicos de la época, destacan las ruinas de Marca Huamachuco, las cuales se ubican a 10 km al norte de la actual ciudad y constituyen el “testimonio de la antigüedad y la densa población del lugar” (Tauro del Pino, 2001, VIII, p. 1195).

El reino de Huamachuco permaneció independiente hasta el siglo XV, cuando fue

⁴ La investigación que se presenta nace en el marco del proyecto Transversal-Acciones de Integración en el Territorio Peruano, del CIAC y el Departamento de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El trabajo de campo involucró además el levantamiento arquitectónico y fotográfico de 15 edificios con presunción de valor patrimonial, realizado por los estudiantes de arquitectura PUCP Brayan C. Quenta, Olenka Palomino, Paul Ramírez y Carolina Zegarra en agosto 2014.

⁵ Antiguamente, población cuyos vecinos, como dueños absolutos de ella, podían recibir por señor a quien quisiesen (RAE).

incorporado al dominio incaico bajo el reinado del inca Pachacútec (Minaya, 2012, p. 24; Lumbreras, 2013, p. 28; Tauro del Pino, 2001, t. VIII, p. 1195), iniciando así una segunda etapa de su historia. La presencia inca fue consolidada a través del posicionamiento del santuario, ciudadela y fortaleza de Marca Huamachuco y Wiracochapampa⁶, lugar de ceremonias cívico religiosas y, probablemente, militares (Minaya, 2012, p. 24). Después de ello, los incas dividieron el reino en seis waranqas,⁷ cuatro de ellas constituidas por mitayoqcuna (familias de origen étnico local) y dos por mitmaqcuna (mitimaes) o forasteros trasladados allí por el inca Huayna Cápac, según el expediente del cacique de Andamarca (Espinoza Soriano citado por Lumbreras, 2013, p. 28). De este modo, las comunidades de agricultores y pastores que poblaron el reino tributaban a los incas del Cusco (Lumbreras, 2013, p. 45).

En lo que respecta a su estatus urbano de Huamachuco en aquella época, Lumbreras señala que era el mismo que el de Cajamarca (en el reino de Cuzco), Moyobamba (en la tierra de los chachas orientales), Aypate (en la sierra de Piura) y también San Agustín del Callao (cerca de Quito):

Todos eran asentamientos incaicos de élite, y aunque carecían de la dimensión de ciudades como Tomebamba-Ingapirca, Huanuco-pampa o Vilcashuamán- Punaqocha, que eran de primer orden, sí disponían de un trato especial, con ushnu,⁸ accllahuasi⁹ y uno o dos recintos palaciegos, elegantes que estaban dentro de una cercado amurallado, en cuyo entorno estaban las viviendas construidas con material local y según los usos y costumbres de la zona (Lumbreras, 2013, p. 37)

Huamachuco también fue escenario de algunos de los eventos que marcaron dramáticamente el fin del incario y el inicio de la época virreinal. Durante la guerra por la sucesión inca emprendida por los hermanos Huáscar y Atahualpa (1530-1533), Huamachuco se convertiría en el lugar de la muerte de uno ellos. Mientras Atahualpa se encontraba en Cajamarca como rehén del conquistador Francisco Pizarro, le llegaron noticias de que Huáscar, mientras era trasladado como su prisionero a Cajamarca, se cruzó con los conquistadores Hernando de Soto y Pedro del Barco, quienes se dirigían a Cuzco, y les ofreció cuadruplicar el rescate de ofrecido por Atahualpa a cambio de su libertad. Así, temiendo que su hermano llegara a un acuerdo con los españoles, Atahualpa ordenó su ejecución (Tauro del Pino, 2001, VIII, p. 1231). Los capitanes de Atahualpa llevaron maniatado a Huáscar al río Antamarka¹⁰ (hoy río Tulpo) y lo ahogaron (Salcedo, 1954, p. 8). Una vez consolidada la dominación española con la ejecución de Atahualpa (el 26 de julio de 1533) y el sometimiento de la población indígena, Huamachuco pasó a formar parte del Corregimiento de Cajamarca junto con las provincias de Cajamarca y Los Huambos.

En 1551 los padres agustinos llegaron a la región y fundaron una casa de religiosos donde se ubicaba el tambo real de los Incas, casa que fue elevada al rango de convento en 1554. Y en 1553, fundaron el pueblo de San Agustín de Huamachuco bajo la advocación de la Virgen de Alta Gracia, patrona de la orden (Minaya, 2012, p. 24; Salcedo, 1954, p. 8). Asimismo, construyeron la Iglesia Matriz cuyo anexo fue la casa de ejercicios y cristianización que en la actualidad es el local del Colegio Nacional “San Nicolás”.

En su etapa como provincia del Corregimiento de Cajamarca, en el período de 1565-1759,

⁶ Ubicada cerca de la ciudad de Huamachuco, en el cerro Sansón (Middendorf, 1975, p. 224).

⁷ O unidades de mil tributarios (Lumbreras, 2013, p. :28)

⁸ Construcción en forma de pirámide trunca usada para presidir las ceremonias imperiales más importantes del asentamiento, generalmente ubicado al interior del espacio de una gran plaza. Véase al respecto Canziani, José. *Ciudad y Territorio en los Andes: Contribuciones a la historia del urbanismo prehispánico*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2009, p. 469.

⁹ “Casa de aqllas” (Pease, 2007, pp. 144-1445). Véase el ejemplo del Cusco en Canziani, J. *Ciudad y Territorio...*, p. 444.

¹⁰ Muchos historiadores –entre ellos el propio Espinoza Soriano– sostienen que, efectivamente, Huáscar fue capturado en el norte del Perú.

el descontento social del campesinado ante la gestión de la Real Hacienda fue constante, lo que desencadenó en la sublevación de los huamachuquinos en 1758, siendo esta la principal motivación para que el virrey Manso de Velazco se decidiera reorganizar la provincia (Espinoza Soriano, 1992, p. 24). Para ello, propuso segregar la provincia de Huamachuco del Corregimiento de Cajamarca para convertirla en un Corregimiento autónomo, gobernado por su propio corregidor (Espinoza Soriano, 1992, p. 24). Fue así como el 11 de enero de 1759 se expidió el Auto en el que se dispuso la segregación y el 15 de febrero se despachó un Decreto Superior que apoyó lo ordenado en el Auto (Espinoza Soriano, 1992, p. 25). Siguiendo el proceso, el 8 de mayo de 1760, el fiscal de las Indias consideró válidas las razones presentadas por el virrey para realizar la separación de la provincia de Huamachuco y derivó el caso al rey para que lo aprobara. Después, el Consejo de Indias emitió en dos pareceres el 16 y 20 de mayo su conformidad con la decisión del virrey del Perú. De ese modo, el 16 de junio de 1760 el rey expidió la resolución por la que ordenaba cumplir con lo dictaminado por el Consejo, y determinó que la Cámara de Indias designara a las personas que debían ocupar el cargo de corregidor en Huamachuco y Cajamarca, respectivamente (Espinoza Soriano, 1992, p. 28-29). Luego, el 14 de julio de 1760 en el Buen Retiro, fue despachada la real cédula que aprobó el Decreto del 15 de febrero de 1759, confirmando así la creación del Corregimiento de Huamachuco. Dicha cédula, cuando llegó a Lima, fue recibida por el virrey Manuel de Amat y Juniet, quien hizo elaborar una copia para difundir la noticia. Envío la cédula original a Huamachuco y otra copia a Cajamarca para que se cumpliera la disposición real (Espinoza Soriano, 1992, p. 29). El nombre del Corregimiento se debió a que, territorialmente, solo comprendió la provincia de Huamachuco y sus principales autoridades, el curaca principal y gobernador, pasaron a llamarse “cacique y gobernador

de los siete pueblos del Corregimiento de Huamachuco” y “corregidor de la provincia de Huamachuco y el Valle de Condebamba” respectivamente (Espinoza Soriano, 1992, p. 30). El primer corregidor fue nombrado por el virrey en 1759, mientras que otros funcionarios tardaron en ser nombrados; por ejemplo, el escribano público fue nombrado recién en 1765 (Espinoza Soriano, 1992, p. 30).

La extensión territorial del Corregimiento fue de 11,326.44 kilómetros cuadrados (Espinoza Soriano, 1992, p. 32). Por el oeste, sus límites han permanecido iguales desde 1759 hasta la actualidad. Por el norte, son los mismos que hoy separan las provincias de Otuzco y de Cajabamba de las de Contumazá y Cajamarca. Por el sur, el límite fue el mismo lindero que actualmente divide la provincia de Santiago de Chuco de las de Corongo, Pallasca y Santa (Espinoza Soriano, 1992, p. 32). Por el este, se mantiene igual que en el virreinato. A lo dicho, se puede agregar que el Corregimiento, en el siglo XVIII, comprendió seis términos¹¹: San Nicolás de Cajabamba, Santiago de la Lucma, San Pedro y San Pablo de Usquil, La Pura y Limpia Concepción de Otuzco, Santiago de Chuco y San Agustín de Huamachuco, que fue la cabecera¹² de la provincia (Espinoza Soriano, 1992, p. 34).

El término de San Agustín de Huamachuco se encuentra ubicado en la parte central y sudoeste del corregimiento. “Sus límites fueron: por el norte, el término de Cajabamba; por el este, el río Marañón; por el sur, el corregimiento de Conchucos y el término de Santiago de Chuco; por el oeste, con los de Usquil y Santiago de Chuco nuevamente. Asimismo, comprendió un pueblo, San Agustín de Huamachuco (capital del corregimiento) y veintiséis haciendas y estancias, las cuales son las siguientes: Chuyugual, San Felipe de Chuzgón, Pampatac, La Succha, Moyán, Candoval, Yamán, Marcabal Grande, Santa Rosa de Iracapampa, Chichir, Caracmaca, Algamarca, Sanagorán, Soquián, San Nicolás

¹¹ Este término colonial es sinónimo de distrito republicano (Espinoza Soriano: 1992, p. 34).

¹² Nombre con el que se designaba la capital de un término. La cabecera de Huamachuco, a diferencia de otras que eran villas y ciudades, tuvo la categoría de pueblo que era lo más común en la región (Espinoza Soriano, 1992: 34).

de Jucusbamba, Higospata, Pomabamba, Quilcaymachay, Sartimbamba del Maraón, Marcabal Chico, Sancobamba, Serpaquino, Sarín, Los Chunchos, Llaupuy” (Espinoza Soriano, 1992, p. 36)

Además, el término contaba con lugares muy importantes y los que es necesario describir para comprender el desarrollo urbano del distrito principal del corregimiento y la vida cotidiana de los pobladores. El primer lugar en mencionar es el pueblo de San Agustín de Huamachuco, capital del corregimiento. Fue fundado en 1565 como reducción indígena por el teniente Marcos Pérez Gutiérrez y el padre fray Juan de San Pedro (Espinoza Soriano, 1992, p. 36). Desde 1565, el pueblo fue la cabecera de la provincia de Huamachuco, y cuando la provincia fue convertida en un corregimiento independiente siguió conservando su categoría, ya que el corregidor vivió allí. Aunque no ofrecía un ambiente agradable para el viajero, debido a su ubicación en un paraje frío, fue el pueblo más concurrido por su importancia (3 Espinoza Soriano, 1992, p. 6). Su plano fue muy irregular, sus calles eran estrechas y muy poco rectas y las casas carecían de estética (Espinoza Soriano, 1992, p. 36). A pesar de ello, tuvo la Plaza Mayor más grande de la provincia, la cual no contaba con mayor atractivo que la vegetación que brotaba en los días de invierno (Espinoza Soriano, 1992, p.36). Tuvo varias iglesias, siendo la más importante la iglesia Matriz (Espinoza Soriano, 1992, p. 36). En lo que respecta a la producción del pueblo, Espinoza Soriano comenta lo siguiente:

En sus términos distritales la agricultura no floreció como en Cajabamba, de manera que sus cosechas de trigo, ocas, papas, cebada, habas, etc. fueron pobres, aunque la alfalfa sí se dio muy bien. Asimismo, careció de buenas minas (...) Dos de las minas que existieron en sus términos, muy paupérrimos desde luego, fueron las de Huangacocha, a 20 kms de

Huamachuco, y la Aupillan, la misma que también fue conocida después con los nombres de Mina Hedionda y de La Trinidad. Fue de hierro. (1992: 37)

Como se puede apreciar por la cita, se tiene que la capital del término de San Agustín de Huamachuco no contaba con suficientes recursos minerales ni agrarios de calidad para poder destacar, por lo que su importancia se ve sustentada en la tradición y en la presencia de la principal autoridad de Corregimiento.

Un segundo lugar del término de que debe ser mencionado es la estancia de Chusgón-hacienda que perteneció a los agustinos de Lima- la cual fue una de las más importantes del término. Su extensión fue amplia, pues “sus linderos comenzaron en la capital del Corregimiento y se dilataban los límites con los límites de Cajabamba y de Santiago de Chuco” (Espinoza Soriano, 1992, p. 37). Al estar muy poblada, recibió el nombre de asiento¹³ de la estancia de Chusgón. Su producción fue rica, se cosechaba gran cantidad de maíz y los pastos alimentaron diversos ganados como el vacuno, equino, y especialmente, ovino. La lana fue invertida en la elaboración de pañetes. Además, su clima cálido propició el cultivo de frutas como naranjas, limones y pacaes (Espinoza Soriano, 1992, p. 37).

El tercer lugar a mencionar es la hacienda Llautobamba, la cual se ubicaba a diecisiete leguas de Huamachuco. No fue una hacienda grande, pero su ubicación entre la puna y las orillas del río Maraón hizo que gozara de variedad de climas. (Espinoza Soriano, 1992, p. 37). El cuarto lugar es la hacienda Sancobamba, ubicada entre la estancia del Chusgón y la hacienda Llautobamba. Esta produjo trigo, maíz, alverjas, quinua, habas y papas (Espinoza Soriano, 1992, p. 37-38). El quinto lugar es la hacienda Sartimbamba, que se ubicaba a once leguas de Huamachuco. “En 1821 adquirió la categoría de pueblo. Desde entonces fue la cabecera de la doctrina del

¹³ Fue la categoría en con la que se identificaron distintas estancias, haciendas y obrajes que albergaban a una gran cantidad de población compuesta principalmente por indígenas yanaconas y mitayos que trabajaban sobre todo en el pastoreo, en los trapiches, en la agricultura y en los obrajes. (Espinoza Soriano, 1992, p. 35).

mismo nombre. Fue considerada como doctrina N° 2, seguidamente de la de Huamachuco, en cuanto a proventos se refiere” (Calderón Rebaza citado por Espinoza Soriano, 1992, p.38). El sexto lugar es la mina Sanagorán, la cual produjo plata de excelente calidad y fue un asiento (Espinoza Soriano, 1992, p. 38)

Otros lugares son los cerros Shocop y Cushil que estuvieron próximos al asiento Sanagorán, que también produjeron plata de buena calidad. Dejaron de ser trabajadas cuando iniciaron las guerras de Independencia. Debido al abandono y las constantes lluvias aquellas casi desaparecieron (Espinoza Soriano, 1992, p. 38). También se pueden mencionar al Cerro Negro y el cerro El Toro. Del cerro El Negro se extrajo plata y fue abandonado cuando su dueño huyó durante las guerras de Independencia. Por su parte, el cerro El Toro, ubicado al sureste de Huamachuco produjo oro, plata y cobre. Sin embargo, en 1789 hubo una inundación de agua y los dueños, a pesar de sus esfuerzos, no pudieron repararla (Espinoza Soriano, 1992, p. 38). Finalmente, se tiene la hacienda Serpaquino, la cual era extensa y poseía algunas vetas de plata. Perteneció a ella el ingenio de Chichir, y uno de sus grandes atractivos fue un puquio de agua termal y ferruginosa ubicado a 7 kilómetros de la Casa-Hacienda (Espinoza Soriano, 1992, p. 38)

Para entender aún más la distribución y organización del Corregimiento de Huamachuco durante la época virreinal resulta necesario comentar acerca de las demarcaciones eclesiástica y económica de la región. Por un lado, la demarcación eclesiástica del corregimiento de Huamachuco no coincidió con la política ni económica del mismo (Espinoza Soriano, 1992, p. 50). Además de las seis doctrinas o curatos que pertenecieron a cada una de las cabeceras de los seis términos políticos del corregimiento, hubo dos más integrados por estancias y haciendas, debido a la gran cantidad de población que residía en ellas. Además, otro

grupo de haciendas ubicadas al oeste del término de Cajabamba conformaron, desde 1592, una sola demarcación eclesiástica con el término distrital de El Real de San Jerónimo de Ichocán, el cual perteneció políticamente a la provincia de Cajamarca (Espinoza Soriano, 1992, p. 50). Estas demarcaciones eclesiásticas recibieron el nombre doctrinas y durante la segunda mitad del siglo XVIII se les conoció como curatos¹⁴ los cuales fueron: San Agustín de Huamachuco, San Nicolás de Cajabamba, Santiago de La Lucma, San Pedro y San Pablo de Usquil, La Pura y Limpia Concepción de Otuzco, Santiago de Chuco, Sinsicap, Las Estancias (subdividido en cuatro partidos: Jucusbamba, Marcabal, San Pedro de Chuquisongo y Mollepata) y el anexo de Amarcucho. Y las demarcaciones eclesiásticas conformadas por latifundios, se les denominó Curatos de las Estancias (Espinoza Soriano, 1992, p. 50-51)

Por otro lado, la demarcación económica comprendió la misma área jurisdiccional de su demarcación política, incluyendo el término de San Juan de Simbal, el cual políticamente pasó a formar parte de la provincia de Trujillo desde los primeros años del siglo XVIII. Por ello, el corregidor y el curaca principal tuvieron jurisdicción sobre los habitantes de Simbal en lo que respecta a cuestiones tributarias y a la prestación de servicios personales por parte de los indígenas (Espinoza Soriano, 1992, p. 55)

En lo que respecta a la población, Tauro del Pino comenta que cuando el arzobispo Toribio Alfonso de Mogrovejo visitó Huamachuco en 1593, este albergaba 3,987 indios; y dos siglos más tarde, la población se redujo a 2,157, en un total de 5,125, que además incluía a 2,624 mestizos, 265 españoles y criollos, 21 esclavos negros y 44 individuos de otras razas (2001 VIII: 1195). Para la primera mitad del siglo XVIII, Espinoza Soriano señala que no hay documentos que den a conocer el número de habitantes de Huamachuco, solo se puede calcular el número de tributarios que habitaron en el Corregimiento de la provincia

¹⁴ A partir de 1821 a los curatos se les pasó a denominar parroquias, terminología que dura hasta la actualidad (Espinoza Soriano, 1992, p. 50).

de Huamachuco (Espinoza Soriano, 1992, p. 64). En 1778, el Corregimiento tenía siete pueblos dentro de su demarcación económica. “En ellos, vivieron 485 habitantes, los cuales recibieron el nombre de “indios poblados” o sea residentes en un pueblo” (Espinoza Soriano, 1992, p. 69). Fuera de los centros urbanos vivieron 1311 indígenas tributarios. Asimismo, hubo 2132 forasteros quinteros tributarios y 223 tributarios forasteros procedentes de Cajamarca. Posteriormente, el censo de 1797 registró 38,978 habitantes y once años más tarde, en mayo de 1808 el censo registró 55, 978. Pero el aumento de la población se debió a las alianzas matrimoniales dadas entre las poblaciones mestiza y criolla. Por su parte, la población indígena disminuyó (Espinoza Soriano, 1992, p. 69)

En general, en lo que respecta a la economía se puede decir que, durante el siglo XVIII, el corregimiento de Huamachuco fue muy parecido al de Cajamarca. Sin embargo, la principal diferencia entre ambos fue que Huamachuco tuvo minas de plata más ricas, pues Hualgayoc no se descubrió sino hasta 1772, (Espinoza Soriano, 1992, p. 5) y tuvo algunas de oro. De las pocas que se trabajaron se pueden mencionar las siguientes: El Cerro Algamarca, El Cerro San José, El Cerro Achocamas y El Cerro Rico de Carangas, el Cerro Aupillán (donde hubo vetas de hierro). También existieron minas de azufre y canteras con piedra imán (Espinoza Soriano, 1992, p. 6)

Los pobladores, además de la minería, se dedicaron a la alfarería y la textilera de lana y algodón. Esta última actividad fue la más destacada en la región, pues las frazadas, ponchos, pañolones, alfombras y caronas que produjeron los pobladores en los obrajes gozaron de especial aprecio en el mercado local e interprovincial (Espinoza Soriano, 1992, p. 6)

A diferencia de las actividades antes mencionadas, la industria en la provincia y Corregimiento de Huamachuco fue subdesarrollada, lo mismo que la agricultura. La tierra de las haciendas fue trabajada de manera rudimentaria y se producía solo lo

necesario para el consumo. Aquellos productos fueron los siguientes: maíz, trigo, cebada y papas. En cuanto a las frutas, se cosechaban tanto aquellas propias de climas fríos como calientes (Espinoza Soriano, 1992, p. 6)

A diferencia de la industria y la agricultura, la industria ganadera y textil sí prosperaron, lo que se refleja en los numerosos obrajes y las modernas fábricas que existieron en Huamachuco. Estas producían productos para satisfacer la demanda de vestido a nivel regional de las provincias vecinas, excepto Cajamarca y Chachapoyas que eran sus competidoras. En el siglo XVIII existieron en Huamachuco veintiséis fábricas de textiles u obrajes y tres chorrillos o pequeños obrajes. Entre los obrajes estaban los siguientes: Carabamba (de los agustinos), Sinsicap (de la Comunidad), Chusgón (de los agustinos), San Juan Bautista de Marabamba, Santa Cruz de la Caracmaca, Jancos, Yamobamba, San Cayetano de Ramobamba, Chonta, Yagén, Chuquisongo, Capachic, Yanahuanca, Porcón, Angasmarca, Llaray, Llauqueda (actualmente Llaqueda), San Ignacio, Chota, Moncachap, Cajabamba, Sangual, Uningambal, Motil, Capachique y El Tulpo (Espinoza Soriano, 1992, p. 7). Y los tres chorrillos fueron: Oyón, La Colpa y Cachicadán (Espinoza Soriano, 1992, p. 7)

Avanzando en la historia, se tiene que la población de Huamachuco no fue indiferente ante los acontecimientos que llevaron a la independencia del Perú, sino todo lo contrario. Aquella participó activamente financiando al ejército libertador con diversos recursos tales como: dinero, hombres, víveres, armamento, entre otros. Sus acciones le valieron el título de “muy ilustre y fiel ciudad” otorgado el 12 de junio de 1821 (Tauro del Pino: 2001, VIII, p. 1195). Luego de proclamada la independencia del Perú por el general don José de San Martín, este estableció el Protectorado y fundó la Sociedad Patriótica a fin de debatir el sistema político que debía regir en el Perú. Una vez más, el prestigio de Huamachuco se hizo sentir en la figura de don José Faustino Sánchez Carrión, pensador político de tendencia liberal quien, contrariando al deseo de San Martín y su ministro Bernardo de Monteagudo de

establecer una monarquía en el Perú, defendió la instauración de un gobierno republicano, y esto lo hizo a través de la redacción de tres cartas firmadas con el seudónimo de “El solitario de Sayán”. Su sólida argumentación tuvo como resultado la adopción del régimen republicano (Tauro del Pino: 2001 XV: 2363) Además, destacó por su colaboración en periódicos como *Correo Mercantil*, *La Abeja Republicana* y *El Tribuno de la República Peruana* (Tauro del Pino: 2001, XV, p. 2363-2364)

Asimismo, Sánchez Carrión fue elegido diputado por Trujillo, se incorporó al primer Congreso Constituyente, en el cual organizó la secretaría (del 20 de setiembre a 20 de noviembre de 1822), integró la comisión encargada de la redacción de la primera Constitución, se opuso a la designación de una junta gubernativa y abogó para que se convocara a Simón Bolívar a continuar la guerra de independencia (Tauro del Pino: 2001, XV, p. 2364). El Congreso acogió esta última proposición en junio de 1823, por lo que se les designó a él y al poeta José Joaquín de Olmedo que viajaran a Guayaquil a efectuar dicha invitación, la cual fue aceptada con agrado por parte de Bolívar (Tauro del Pino, 2001 XV, p. 2364)

Bolívar tuvo una estancia prolongada en Huamachuco, entre el 21 de abril y el 10 de mayo de 1824.¹⁵ Bolívar se hospedó en la casona de Sánchez Carrión, quien se convirtió en uno de sus principales colaboradores, y estableció allí su cuartel general, pues consideraba a la ciudad un punto estratégico importante para abastecer sus tropas y posibilitaba un acceso rápido a la sierra central para combatir a las tropas realistas (Alva Castro, 2003, p. 44). Con la independencia realizada, Huamachuco geográficamente conservó el territorio que tuvo durante el virreinato; sin embargo, por diversos motivos políticos y administrativos, se fueron segregando otras provincias Otuzco, Cajabamba y Santiago de Chuco (Salcedo, 1954, p. 9)

A finales del siglo XIX, Huamachuco destacaría nuevamente en la historia peruana al ser el escenario del enfrentamiento final entre los ejércitos de Perú y Chile en la Guerra del Pacífico (1879-1883). El 10 de julio de 1883, a las 10 de la mañana, las tropas de Andrés A. Cáceres conformadas por 1,600 soldados se enfrentaron a 2,000 soldados chilenos dirigidos por el coronel Eustaquio Gorostiaga (Tauro del Pino, 2001, VIII, p. 1195). La batalla se intensificó en la llanura de Purubamba y todo parecía indicar que terminaría a favor del ejército peruano, pero la falta de municiones determinó irremediablemente la victoria del ejército chileno. Las tropas peruanas sufrieron 700 bajas; quedaron heridos Cáceres y otros dirigentes, y el coronel Leoncio Prado, quien también se encontraba herido, fue capturado y ejecutado por el ejército chileno dos días después (Tauro del Pino, 2001, VIII, p. 1195). Esta derrota de la resistencia peruana llevó al final de la Guerra del Pacífico teniendo como resultado la victoria del país del sur.

A lo expuesto habría que agregar que en estas últimas décadas del siglo XIX contamos con información sobre la vida cotidiana y el estado de la ciudad de Huamachuco a través de los testimonios de viajeros que realizaron expediciones científicas al Perú y otras partes de Sudamérica. Uno de aquellos testimonios es el de Charles Weiner, explorador y diplomático francés, quien viajó a Huamachuco en 1880. Weiner destaca fascinado las ruinas de Marca Huamachuco (compuesta por cuatro barrios llamados: el Castillo, los Corrales, la Falda con la Monja, y el Cerro Viejo) y Wiracochapampa (cuyas mejores piedras eran extraídas por los pobladores para construir las paredes de sus casas), así como la capilla de San José. Sobre las calles, advierte que las están orientadas según los cuatro puntos cardinales, lo cual se debe a las creencias y legado arquitectónico de los antiguos residentes. En lo que respecta a la población, la información que proporciona por el explorador y diplomático es limitada. Comenta que los indios no tenían un oficio y cómo a las rabonas, mujeres de los soldados, se

¹⁵ El 10 de mayo de 1824, último día de la estancia de Bolívar, se decretó la creación de la Universidad de Trujillo (Alva Castro, 2003, p. 44).

les considera sufridas, valientes y contentas de su miseria (Weiner, 1993, p. 156). Asimismo, describe las condiciones precarias del trabajo de los oficiales y los conflictos con los indios.

Otro viajero con cuyo testimonio contamos es Ernst Middendorf, médico y antropólogo alemán. En su obra *Observaciones y estudios del país y sus habitantes durante una permanencia de 25 años* (1895), describe la ciudad de Huamachuco como similar a otras poblaciones serranas “tiene las mismas casas opacas a lo largo de las calles estrechas y mal pavimentadas, una gran plaza rectangular, en uno de cuyos lados está la iglesia, cuya pila, toscamente labrada, carente de agua, que se encuentra en el centro de la plaza, no contribuye precisamente a embellecerla” (Middendorf, 1973, III, p. 222)

En lo que respecta a la población, el viajero alemán informa que Huamachuco contaba con tres mil habitantes, conformada en su mayoría por indios puros que hablaban español, pues el idioma quechua habría sido casi completamente desplazado (Middendorf, 1973, III, p. 222). Los humachuquinos, como en la época virreinal, se dedicaban a la agricultura, la ganadería y muchos también eran arrieros. Además, señala que debido a las zonas pantanosas del valle y a las laderas empinadas y pedregosas de los cerros, las chacras de los pobladores se encontraban en los valles vecinos. Las mujeres se especializan en la confección de tejidos finos, siendo los chales los más solicitados (Middendorf, 1973, III, p. 222). El clima era fresco y la vegetación escasa. Por un lado, se apreciaban en el paisaje muchos saúcos arbóreos y quisuare. Por otro lado, el maíz ya no crecía, por lo que se cultivaba un poco de trigo y abundante cebada (Middendorf, 1973, III, p. 222)

En lo que respecta a las ruinas, al igual que Weiner, Middendorf mostró mucho interés en Marca Humachuco y Wiracochabamba, cuya construcción y asentamiento estuvieron condicionados por las particularidades de los cerros en los que se construyeron. Esta adaptación al medio, característica de las culturas andinas prehispánicas, resalta de modo particularmente elegante en el caso de Marca Huamachuco, y nos habla de la

importancia y cuidado con que el urbanismo y la arquitectura en general eran trabajados en esta región incluso antes de la llegada de los incas, y muchos siglos antes del asentamiento virreinal que es cuanto hoy conocemos.

En lo que respecta al siglo XX, como comenta el antropólogo Elías Minaya, Huamachuco ha cumplido de forma mínima su rol político administrativo debido a la débil presencia estatal y al predominio del sistema latifundista. En lo que respecta a la economía local, esta se caracteriza por la configuración de mercados tradicionales y ferias semanales (Elías Minaya, 2012, p. 25)

Sobre la población se tiene que, con la aplicación de la reforma agraria de 1969, esta se ha conformado de campesinos emprendedores con deseos de renovar la fisonomía de sus pueblos, modernizar sus mercados y las relaciones de intercambio en sus propias comunidades y su entorno (Elías Minaya, 2012, p. 25). A este contexto habría que agregar la influencia de la empresa canadiense Barrign que, desde la década de 2000, encarga de la explotación de las minas de Misquichilca. Con ello, “se están ampliando la dinámica de interrelación demanda oferta de bienes y servicios diversos haciendo de la ciudad de Huamachuco la sede del surgimiento de nuevos negocios y su irradiación correspondiente a su hinterland” (Elías Minaya, 2012, p. 25). Finalmente, se debe reconocer el rol que ha asumido el gobierno municipal con el propósito de liderar el proceso de descentralización a niveles subregional y regional (Elías Minaya 2012, p. 25)

2. HUAMACHUCO: ASIENTO URBANO, MATERIALIDAD, ARQUITECTURA

Como se ha mencionado, no existen vestigios que nos indiquen con precisión la configuración urbana prehispánica de Huamachuco, aunque remanentes en la forma de hitos tales como los basamentos de la capilla San José y la Catedral nos presenten algunos indicios. Sabemos que en los tiempos en que funcionó como tambo, la traza probablemente incluyó

los componentes incaicos de ortogonalidad, aunque sus dimensiones y extensión no son claras.

La ocupación del territorio por parte de los españoles significó, como vimos, el establecimiento de una reducción de indios, que luego fue creciendo hacia pueblo y villa. Presumiblemente en este momento fue cuando se superpusieron construcciones para el servicio de la iglesia católica sobre hitos indígenas —las mencionadas capilla y catedral— y se establecieron, por lo menos esquemáticamente, las líneas del asentamiento virreinal. Estas líneas, continuando con ese supuesto, serían prácticamente las mismas que hoy determinan el centro histórico de la ciudad de Huamachuco sobretodo en el área de la plaza principal, y en sus alrededores inmediatos. Alejándonos más de esta zona, puede leerse claramente que hay sectores urbanizados que han sido diseñados o modificados para la expansión en tiempos muy recientes: agréguese a esto las dimensiones de calles y avenidas planeadas para el transporte vehicular, la permisividad de autoridades pasadas en cuanto a construcciones de toda dimensión y altura, y el degrado y el abandono de los edificios históricos; baste ello para entender que Huamachuco no es hoy por hoy la ciudad homogénea que fue hasta el siglo XIX.

A pesar de pertenecer —como se ha visto— durante muchos años al Obispado de Trujillo, en Huamachuco resulta inmediatamente evidente que la principal influencia en términos arquitectónicos, matéricos, constructivos y estructurales de la ciudad histórica que hoy resta —fundamentalmente virreinal y republicana temporalmente— es sin duda cajamarquina.¹⁶ A partir de ese centro urbano, principal de los Andes del norte peruano, conceptos constructivos y espaciales comunes a toda la sierra virreinal adquieren una personalidad característica cuyas raíces pueden leerse en la

particular variedad que de la misma se expresa en Huamachuco. Así, nos concentraremos un momento en las diferencias antes que en las similitudes, teniendo a Cajamarca como línea base.

Un tema particularmente relevante es el del método y material constructivo: mientras que en Cajamarca y otros pueblos y ciudades andinos lo preponderante es la presencia del adobe en los conjuntos urbanos y el tapial más bien en zonas de las afueras, en el Huamachuco tradicional la mayoría de los muros están conformados en base a gruesos muros de tapial —con un promedio de 65 cm de ancho— con apenas resanes y rellenos cuando resulta necesario con unidades de adobe sobre cimientos y sobrecimientos de piedra.

Vanos de todo tipo siguen la tendencia general dependiente del clima serrano y de las características del material, siendo relativamente limitados y de dimensiones contenidas. En muchísimas ocasiones, las jambas y dinteles se muestran *derramados*, es decir, cortando el muro en que se encuentran de tal manera que el vano es ligeramente más estrecho y bajo hacia el exterior que hacia el interior.¹⁷ Algunas diferencias aparecen claramente en este punto respecto al referente cajamarquino: por ejemplo, no se observan portadas de piedra marcando el ingreso principal y representativo de residencias y edificios públicos. En cambio, encontramos un sutil uso de la escala y la proporción para dar esta indicación; y en lugar de piedra, delgadas jambas de madera tallada que enmarcan puertas y ventanas principales, frecuentemente con un zócalo bajo decorativo.

Los arcos en los vanos de edificios civiles son extraordinariamente infrecuentes, y ni siquiera se encuentran en los zaguanes o los corredores hacia segundos patios (aunque hay unos pocos casos), como en cambio sí sucede en

¹⁶ Hoy, por otra parte, la relación comercial y cultural pasa fundamentalmente por Trujillo, impulsado por conexiones carreteras y de relación con la capital.

¹⁷ Esta estrategia para aprovechar la luz y ventilación frecuentemente se encuentra en combinación con las jambas derramadas pintadas de blanco, buscando disminuir el contraste lumínico interior-exterior. Véase al respecto los trabajos del arquitecto Martín Wiesser (PUCP).

prácticamente todas las ciudades peruanas de configuración arquitectónica virreinal. En los edificios religiosos son apenas más notables, aunque ni aún en tales casos resulten especialmente elaborados o enfatizados.

Las diferencias continúan, quizás haciéndose más evidentes, al tratarse el tema de las cubiertas. En Cajamarca y en la mayoría de los pueblos de los Andes del norte peruano, sobre las habitaciones del último piso se observa directamente la estructura de madera y caña de los tejados inclinados, sobre la cual una capa de torta de barro sella el conjunto y sirve de apoyo a la cobertura final de tejas cerámicas. En el caso de Huamachuco esto no se da de manera exacta: en todos los niveles, la cubierta se muestra como un techo plano en el que se marcan las vigas y viguetas de la estructura, frecuentemente en rollizo. La torta de barro se encuentra únicamente sobre la estructura inclinada de estos techos planos, siendo inexistente en la sección de la cubierta que se proyecta al exterior como alero. El espacio interno que se configura hasta el techo plano se denomina localmente “terrado” y tradicionalmente se utilizaba como depósito, o incluso como área de secado de productos agrícolas antes de su almacenaje.

Por otra parte, mientras que en general en los Andes los soportes horizontales del extremo del alero —de madera— normalmente continúan hacia el interior de las habitaciones pasando a conformar parte de la estructura de techos planos o inclinados, en Huamachuco los encontramos truncados, visibles apenas como puntos atravesando el ancho del muro perimetral.

Son también de madera todas las estructuras de soporte y circulación en las galerías y escaleras de los patios, así como los balcones: en general esta madera es eucalipto, aunque algunos ejemplos típicamente más trabajados existen en cedro.

Los balcones mencionados se presentan en gran variedad de acabados en Huamachuco, con la inmensa mayoría configurada como de antepecho alineados en el diseño de la fachada con los ejes de los vanos presentes en el primer nivel. Dentro de esta categoría son preponderantes los tipos con una combinación de balaustres “de bulto” y planchas de madera tallada, y en algunos casos notables encontramos ejemplos sin madera pero con fierro torneado, curvándose con un aire casi art-nouveau.

Existen también algunos ejemplares de balcones corridos, aunque en porcentaje significativamente menor y presentando siempre balaustres planos de madera de antepecho y una cubierta plana con apenas molduras.

Los colores exteriores e interiores de las construcciones correspondían tradicionalmente a la materialidad local, puesto que para la coloración dependía de insumos en forma de tierras con pigmento. Así, los muros típicamente eran cubiertos en blanco humo o rosa, mientras que coloraciones marrones oscuras eran preferidas para los zócalos de las fachadas.

3. ARQUITECTURA DOMÉSTICA EN HUAMACHUCO

Como es usual en centros urbanos comparables, en Huamachuco la absoluta mayoría de las construcciones históricas son de naturaleza residencial o doméstica, esto es, casas —que podían contener, en origen como hoy, una o más viviendas.¹⁸

Para estas residencias, se pueden observar un par de configuraciones tipológicas específicas entre el universo revisado,¹⁹ pero en general podemos hablar siempre de un muro perimetral sin retiro hacia la calle. Atravesado este límite a través de la puerta principal, encontramos

¹⁸ Sobre esto, un concepto que ya aparece en la documentación virreinal, han escrito San Cristóbal y Harth-terré, entre otros. La idea es que el edificio físico de la casa contenía las viviendas de una o más familias, cada una ocupando el número de habitaciones necesario para cumplir las funciones domésticas, y en ocasiones compartiendo espacios como los patios o las galerías.

¹⁹ Las observaciones aquí presentadas, por supuesto, se refieren a los edificios más o menos preservados que aún pueden observarse en el conjunto, puesto que ha sido imposible hasta la fecha encontrar planos o esquemas gráficos para las casas del siglo XVIII, el de principal interés para Huamachuco.

en la gran mayoría de los casos un espacio de zaguán, flaqueado por ambientes de tiendas que completan una crujía que ocupa toda la fachada. A esta crujía, típicamente de dos niveles de alto, sigue un patio principal bordeado por una galería techada con columnas de madera escuadrada sobre bases en general rudimentarias de piedra. Esta galería abarca típicamente tres de los lados del patio incluyendo el del ingreso del zaguán.²⁰

En el patio, un área rectangular marcada por una fila de gruesas piedras, limita el área cultivable donde crecen rosales, hortensias y flores semejantes. Esta área se encuentra frecuentemente dividida por un camino central que permite acceder directamente a las habitaciones más importantes de la casa, directamente a eje con el zaguán, y bordeada por vegetación. El patio aparece así en Huamachuco como un espacio de recreación pasiva, paseo y refresco para la familia antes que el área de recibimiento y representación que encontramos en otras ciudades de la sierra peruana.

Al otro lado del patio, y directamente centrado en la línea visual del zaguán, se encuentra la puerta principal de una segunda crujía de un solo nivel. Esta segunda crujía contiene un único piso, más alto interiormente que uno de la crujía frontal, lo que hace que en este lado no exista el recorrido de la galería de circulación y la protección esté dada por el alero de la primera habitación.

La “segunda crujía” en realidad son dos, con pavimento entablado: la primera de estas crujías, con vista al primer patio y al zaguán, contiene un gran ambiente de representación central que es fácil inmediatamente relacionar con la tradicional sala. A continuación, otra crujía contiene lo que en la Lima del siglo XVII se llamaría una *cuadra*, pero que en las casas huamachuquinas estudiadas, más modernas, es el comedor o incluso la cocina. Esta doble crujía tras el patio, conteniente los espacios más amplios e importantes de la residencia, nos

habla de un período histórico uniforme para la mayoría de las casas de valor patrimonial remanentes en el conjunto urbano.

Inmediatamente después de estos espacios, aparece típicamente un segundo patio, como el primero rodeado por una galería de columnas. Este patio, como el primero y como el zaguán, está empedrado. Alternativamente, al fondo de la propiedad aparece una huerta, tan amplia como el terreno lo permita.

Una variante de esta tipología preeminente en la ciudad muestra residencias con patio central, pero con crujías de dos niveles a ambos lados del mismo, y galerías a los cuatro lados, para luego continuar a una única crujía y llegar luego a un patio o huerta trasera.

Casas como las descritas muestran la misma invariable sucesión de espacios sin importar la forma específica del lote o la ubicación del mismo en el manzaneo de la ciudad. La situación cambia cuando encontramos una segunda tipología: las casas adosadas, presentes en la plaza principal del asentamiento pero también en otras zonas. Estas podrían interpretarse como un remanente formal de la división de una o más casas tradicionales, aunque no muestran la jerarquía de vanos hacia la calle que se podría esperar si el caso hubiera sido tal realmente, con además otras diferencias importantes.

Estas casas adosadas típicamente muestran dos vanos en el primer piso de fachada, uno que corresponde al sistema de corredor/escalera para acceder al segundo nivel del inmueble, y otro, más grande, para el servicio de un ambiente de la primera crujía que se utiliza como tienda hacia la calle. Inmediatamente después, la casa presenta una segunda crujía y luego un pequeño patio que provee de iluminación y ventilación. Finalmente, un último cuerpo construido cierra el lote. Típicamente, toda la construcción se desarrolla uniformemente en dos niveles. Por este y otros motivos entendemos esta segunda tipología

²⁰ Por lo menos en un caso residencial situado en la plaza principal de Huamachuco, el zaguán ingresa al patio de la casa con un alto arco que esta galería sortea creando una suerte de escalera imperial. Véase calle Balta 450-490.

como, si no temporalmente posterior, al menos de segunda línea en relación a sus parientes más grandes y desarrolladas.

Finalmente, encontramos una variante de estas casas adosadas, que se configura en lotes irregulares con el vano principal asomado a una esquina ochavada. Estas esquinas son comunes en el centro histórico de la ciudad, y sus vanos típicamente corresponden a una tienda o negocio antes que a la residencia de la casa, con la idea de maximizar el área de su influencia comercial ante los peatones.

4. DOS EJEMPLOS DE ARQUITECTURA RELIGIOSA: LA CAPILLA DE SAN JOSÉ Y EL CAMPANARIO DE LA IGLESIA MATRIZ

La influencia cajamarquina se muestra también en un edificio religioso emblemático de Huamachuco: la capilla de San José, colocada sobre una plataforma asociada con el antiguo *ushnu* incaico y por tanto elevada significativamente por sobre el nivel de la plaza principal del asentamiento moderno.

Esta capilla, de una sola nave, campanarios gemelos y gruesos contrafuertes, muestra un imafrente desnudo de portada donde el vano principal —abierto originalmente con terminación en arco de medio punto pero luego tristemente dividido mediante una puerta de madera rectangular y una ventana vidriada semicircular sobre esta— está enmarcado por la proyección de los muros laterales de la nave, creando un espacio reminiscente de los arcos cobijos de la zona del Colca pero también las llamadas “casas retablo” de la Cajamarca rural.²¹ Alrededor de toda la construcción existe un jardín cercado muy agradable.

La tierra cruda es nuevamente el material principal de la construcción, en la configuración de gruesos muros de tapial enlucidos en yeso, con sobrecimiento de piedra. La cubierta original, probablemente una estructura de par y nudillo, se encuentra hoy oculta tras un

falso cielo de conglomerado de madera de pobre calidad. La humedad por lluvia es un problema que se ha manifestado en goteras y manchas de chorreo desde la cubierta exterior hacia las paredes interiores.

El interior del edificio muestra a la única nave flanqueada por mochetas de tapial que marcan los tramos, sin evidenciarse ni ménsulas, ni canes, ni molduras ornamentales. Presenta un coro alto al que se accede por una estrecha escalera de madera y desde el cual a su vez puede accederse a los cuerpos de campanas de los campanarios. Se puede leer aún el arco triunfal hacia el presbiterio, pero su configuración se ha distorsionado con la colocación del falso cielorraso. Las escaleras al presbiterio —nuevas, cinco peldaños de cemento— permiten acercarse al retablo mayor y a la pequeña sacristía tras este. Justo antes del primer peldaño, a ambos lados de la nave aparecen vanos laterales de jambas derramadas, pero hoy los dos se encuentran clausurados y se utilizan como hornacinas de almacenaje.

La capilla es un edificio de capital importancia en la configuración urbana de Huamachuco: no sólo se encuentra elevada respecto a la plaza principal, sino que cierra una calle a eje de ésta y bloquea la paralela con su volumen sobre plataforma. Resulta, por tanto, un hito urbano muy simbólico para la población, que la visita con frecuencia.

Una segunda construcción indiscutiblemente importante para el tejido urbano es la del llamado “campanario”. Ubicado en una de las esquinas de la plaza principal, al lado de la iglesia matriz, es visualmente muy importante y frecuentemente se le asocia con la imagen de la ciudad. En términos estrictamente arquitectónicos, no se trata de un campanario si no de una gruesa espadaña sobre un “cubo” rectangular de torre. Este cubo de base es atravesado por un arco que permite la circulación peatonal. Sobre él se observa una logia cerrada nuevamente a los lados por gruesos muros como las “casas retablo” cajamarquinas, sobre la que aparecen primero

²¹ Véase Burga Bartra, Manuel. *Arquitectura Vernácula Peruana*. Lima: Colegio de Arquitectos del Perú, 2010.

tres vanos para campanas y luego uno sobre estos. Finalmente una cubierta, de madera y tejas cerámicas a dos aguas reproduce la sensación de cobijo con líneas rectas.

Claramente planeado como un anexo de servicio para la iglesia, el campanario ha adquirido relevancia propia y valor histórico e identitario a los ojos de la población, sobre todo al considerar la demolición del resto del conjunto religioso original y su reemplazo por un edificio de fines del siglo XX. Este reemplazo obedeció a las consecuencias primero de un incendio en el presbiterio del edificio original en 1919, y posteriormente al desgaste por lluvias ante la ausencia de cubierta. La portada de piedra que cubría el imafrente desapareció inexplicablemente en este período, mientras además se aprovechó la instancia para famosamente excavar en el pavimento de la iglesia buscando “tapados” o entierros de valor, presumiblemente prehispánicos o del primer virreinato. La nueva iglesia matriz, muy grande y con un lenguaje completamente diferente a la expresión del entorno, se encuentra además orientada de manera ligeramente diferente –según puede apreciarse en fotografías históricas- y ya no contiene los retablos originales, que pasaron –componiendo un nuevo retablo mayor- a la capilla de San José.

5. REFLEXIONES FINALES

La evolución histórica del conjunto de Huamachuco nos lo presenta como un asentamiento valorado sobre todo por su posición geográfica y las facilidades que la misma le otorgaba en cuanto punto de conexión y descanso para el acceso los diferentes recursos y ciudades mayores de la región.

Desafortunadamente, existen vacíos importantes en nuestro conocimiento al tratarse también de un asentamiento que permaneció paradójicamente aislado de las transformaciones concentradas en la costa y en la capital del país en los últimos decenios, con consecuencias complejas en aspectos sociales y políticos, y una sensación “fronteriza” –caracterizada, por ejemplo, por un período

en que se le consideró “zona roja” bajo el ataque del terrorismo interno- de la cual sólo recientemente está empezando a recuperarse.

El momento más rico en cuanto a documentación histórica es sin duda el período virreinal, con las limitaciones propias de tratarse de una ciudad de importancia secundaria para la administración española, pero rico en el enunciado de los recursos explotables, sobre todo mineros y textiles.

Desde la perspectiva arquitectónica, el caso de Huamachuco es interesante particularmente al considerar su relativo aislamiento respecto a los procesos nacionales, y su permanencia como un pueblo/ciudad de escala acotada.

Los materiales preferidos en el conjunto histórico de Huamachuco son, como se ha mencionado, el tapial en los muros y la madera de eucalipto para la carpintería, con piedra únicamente en cimientos y sobrecimientos, y tejas cerámicas en la terminación de la cubierta. Estos materiales determinaron, entre otras cosas, el dimensionamiento de los vanos –en general pequeños, y alejados de aristas en la estructura-, la extensión del alero y en alguna medida las dimensiones internas de los espacios habitables. Esto significa, por supuesto, que las características estéticas, de diseño y de confort finales están fuertemente condicionadas por el aspecto práctico y funcional de la construcción.

Un segundo determinante en el diseño de los edificios tradicionales fue la influencia de la vecina Cajamarca, que puede leerse en una serie de aspectos mencionados líneas arriba. Lo interesante en este punto es que a pesar de la clara relación entre ambos conjuntos, Huamachuco muestra detalles originales que lo individualizan, aunque sean evidentes solo para el especialista. La diferencia más saltante es, por supuesto, la total ausencia de portadas labradas y su remplazo por expresiones más sutiles como proporción de vanos y molduras en la carpintería.

En términos espaciales, las casas tradicionales que persisten en Huamachuco desde sobretodo el siglo XVIII siguen básicamente la línea de las

casas patio importadas a través de la conquista española, con la particularidad de tener una primera crujía —la que da a la calle— con dos niveles y la crujía principal tras el primer patio y las subsiguientes con únicamente un nivel. Esto se repite en la mayoría de los casos observados, aunque naturalmente el tiempo y los cambios de propietarios han significado modificaciones inevitables y hasta cierto punto corrientes en la arquitectura doméstica. Los zaguanes se han mantenido en la gran mayoría de los casos.

Los edificios de carácter religioso del conjunto indican nuevamente la influencia del área cajamarquina, aunque en una versión que

podríamos calificar de “rural”, más adaptada al cotidiano y funcional, sin intenciones de impresionar.

En general se trata de una ciudad que conserva suficientes características de su tradición constructiva como para merecer un reconocimiento en cuanto conjunto, con algunas individualidades valiosas dentro del universo de edificios que la representan. La conservación del entorno —el natural y el construido— se presenta como indispensable en estas circunstancias, apuntando a un reconocimiento del valor por parte de la población local, y eventualmente por los posibles visitantes.

REFERENCIAS

Alva, L. (2003) *Bolívar en La Libertad*. Lima: Instituto Víctor Raúl Haya de La Torre. Disponible en Internet <http://www4.congreso.gob.pe/congresista/2001/lalva/publicacion/BolivarenLaLibertad1.pdf> Consultado el 11 de abril de 2015.

Burga, M. (2010) *Arquitectura Vernácula Peruana*. Lima: Colegio de Arquitectos del Perú.

Canziani, J. (2009) *Ciudad y Territorio en los Andes. Contribuciones a la historia del urbanismo prehispánico*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Espinoza, W. (1971) Geografía histórica de Huamachuco, creación del corregimiento, su demarcación política, eclesiástica y económica: 1759-1821. Pease G. Y., Franklin (dir.) *Historia y cultura*. Lima, N. ° 5, 5-96.

Elías, José F. (2012) La ciudad de Huamachuco eje de desarrollo intermedio en la región La Libertad, en *Nos-otros*. Lima, N. ° 5, 17-40.

Middendorf, Ernst W. (1973) *Perú: observaciones y estudios del país y sus habitantes durante una permanencia de 25 años*. Tomo III. Lima: UNMSM. Dirección Universitaria de Biblioteca y Publicaciones.

Lumbreras, L. (2013) *Los huamachucos: testimonio de una gran cultura*. Lima: Asociación Civil Ruta Moche: CEA.

Pease G. Y., Franklin (2007) *Los Incas*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Salcedo, J. (1954) "Síntesis de la Historia de Huamachuco", en Ledesma, LL. , Wilfredo (dir.). *Impetu: Organo del Centro Cultural Sánchez Carrión. Huamachuco*, N. ° 9, 7-12.

Tauro del Pino, A. (2001) *Enciclopedia ilustrada del Perú: síntesis del conocimiento integral del Perú, desde sus orígenes hasta la actualidad*. Tomos: VIII y XV. Lima: PEISA.

Wiener, C. (1993) *Perú y Bolivia: relato de viaje: seguido de estudios arqueológicos y etnográficos y de notas sobre la escritura y los idiomas de las poblaciones indígenas*. Lima: IFEA- UNMSM.

Fecha de recepción: 14 de abril 2015

Fecha de aceptación: 30 de junio 2015

LA EDUCACIÓN FORMAL, NO FORMAL E INFORMAL: UNA TAREA PENDIENTE EN LOS MUSEOS DEL PERÚ

FORMAL, NOT FORMAL AND INFORMAL EDUCATION: AN UNFINISHED TASK IN THE PERUVIAN MUSEUMS

Arq. Ana María Lebrún Aspíllaga¹

RESUMEN

El museo, como institución cultural de carácter educativo, tiene como una de sus funciones principales la educación. Dispone para los visitantes objetos, equipos y recursos museográficos y tecnológicos que, en su gran mayoría, no son accesibles en las escuelas y en las universidades. Al ser transmisores de cultura y, a su vez, brindar diferentes estilos de aprendizaje a partir de la educación formal, no formal e informal, generan que la experiencia de visitar un el museo sea valiosa e innovadora.

En la actualidad, estas instituciones se visualizan como un importante recurso didáctico y como parte de la formación de los individuos. El aprendizaje por descubrimiento y significativo son procesos permanentes, así como una experiencia acumulativa y de carácter individual y/o colectivo a lo largo de toda la vida que contribuye a su desarrollo cognitivo, emocional y social.

Los servicios educativos que se realizan en los museos generan relaciones con las instituciones educativas. Esos servicios deben estar compuestos por un equipo transdisciplinario que dispone de conocimientos específicos sobre las características psicológicas del visitante, con respecto a su comportamiento y procesos de aprendizaje en la exposición, motivaciones, intereses, mediante una comunicación coherente, eficiente y eficaz.

Palabras clave

Educación formal en museos, educación no formal en museos, educación informal en museos

ABSTRACT

Museums as a cultural institution of educational nature has as one of its main functions that of education, putting at service for their visitors objects, equipment and museographic and technological resources that, in most cases, are not accessible in schools and universities. These offered sources are culture transmitters and, at the same time, they deliver different learning styles starting from a formal, not formal and informal education, making the experience in the museum valuable and innovative.

Currently, these institutions see themselves as important learning resources, as part of the formation of people. The learning by discovering and significance are permanent processes as well as a cumulative experience and of an individual and/or collective nature throughout the entire life, contributing to their cognitive, emotional and social development.

¹ Arquitecta. Magíster en Museología. Past Directora de museos y gestión del patrimonio histórico del Instituto Nacional de Cultura y del Museo Postal y Filatélico del Perú. Gerente General de RUTA 4 SAC Planificación y Acción Cultural. Vicepresidenta y Directora de Proyectos Nacionales e Internacionales de Instituto RUTA 4 Investigación y Proyectos.

The educational services offered in the museums generate relationships with educative institutions. These services must be performed by a transdisciplinary team, which possess specific knowledge about the psychological characteristics of the visitor with regard to his/her behavior and learning processes in the exposition, motivations, and interests through a coherent, efficient and effective communication.

Keywords

Formal education in museums, not formal education in museums, informal education in museums

INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad, la escuela formal no es la única institución educativa que colabora en la formación de cultura en los estudiantes en edad escolar y universitaria. También existen otras instancias educativas que contribuyen y colaboran para este propósito, como los museos, debido a que permiten colaborar permanentemente con la educación científica a través de un aprendizaje por descubrimiento, como un método idóneo para aplicarlo en la educación formal, debido a que los estudiantes pueden aprender utilizando conocimientos referentes a los objetos de los museos como fuente de información, a la vez, el profesor actúa como mediador o facilitador para llegar a las conclusiones más pertinentes.

Coombs y Ahmed (citado por Valdés, 1999, p. 60) denominan la educación formal al “sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad”. Educación no formal a “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. Y, educación informal a “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación en el medio ambiente”.

Coombs (citado por Valdés, 1999) enfatiza la necesidad de desarrollar medios educativos distintos de los que se desarrollan en la escuela. A estos nuevos medios los denomina educación informal y educación no formal. Con estos términos indica una variedad de procesos educativos no escolares, es decir, aquellos que se encuentran ubicados al margen del sistema convencional de enseñanza reglada.

El museo, como espacio educativo, aporta significativamente a la educación formal, no formal e informal durante todas las etapas de la vida. Contribuye permanentemente en el desarrollo cognitivo, emocional y social de todos los miembros de la comunidad en general. Los procesos educativos informales, no formales y formales que se suscitan en el museo son particularmente de carácter social, ya que facilita al ciudadano el acceso físico, intelectual, emocional y social a los materiales que expone y a sus significados, a través de diversas maneras (académicas o informales, intelectuales o emocionales, obligatorias o voluntarias, intencionales o diversas, entre otras).

Los museos, en general, son espacios de experiencias enriquecedoras de socialización y aprendizaje permanente. Constituyen recursos educativos muy valiosos donde se narran historias diversas a través de la exhibición de una colección y de recursos lúdicos y tecnológicos, donde el visitante interactúa con el material en exposición. A través de todos estos elementos se puede obtener retroalimentación donde los estudiantes puedan probar, de manera práctica, lo aprendido en la escuela o la

universidad y formarse un sentido del mundo real en el que se vive.

LA EDUCACIÓN EN LOS MUSEOS

El museo es una institución cultural que, además de sus funciones intrínsecas ya conocidas como la exhibición, conservación, investigación y promoción y difusión (Valdés, 1999), es un espacio educativo que posee mecanismos que permiten seducir al público mediante una museografía sugestiva. Asimismo, los visitantes pueden acceder a sus instalaciones en cualquier momento de su vida, sin las barreras que presentan otras instituciones culturales como los centros de investigación, universidades, entre otras.

Las posibilidades de educación de los museos no se centran netamente en el aprendizaje de conocimientos, sino, adicionalmente, en el desarrollo de la sensibilidad y del goce estético, así como en las distintas posibilidades de aprender y de relacionarse con su contenido que suscita experiencias estéticas.

Los museos son lugares para el aprendizaje, permiten a las personas desarrollar habilidades y construir conocimientos en diversos espacios y momentos a lo largo de su vida. Asimismo, la misión educativa en los museos se viene desarrollando con mayor énfasis, teniendo como base las nuevas teorías del conocimiento y del aprendizaje en los diversos contextos educativos a nivel nacional e internacional.

A lo largo de los tiempos y la evolución de los museos, se han producido cambios significativos en su entorno, convirtiéndose en instituciones educativas como agente cultural y social. La aportación del museo a la educación no se limita a una etapa de la vida, sino que está presente a lo largo de toda la vida de los ciudadanos y así contribuye, eficazmente en su desarrollo cognitivo, emocional y social.

El museo, a la vez, es un agente cultural y social cuando añade, al logro de la comunicación y el aprendizaje, la creación de opinión y reflexión mediante el aporte de ideas, transmisión de valores, explicación de situaciones que procuran cambios de actitudes, promoción

del respeto a la multiculturalidad. Es así que se potencia la inclusión social y genera programas especiales para poblaciones que tradicionalmente no han estado presentes en los museos.

El acceso a la cultura es un derecho del ciudadano y no un privilegio reservado para unos pocos. Por ende, las exposiciones de los museos se encuentran orientadas cada vez más a satisfacer a sus visitantes a través de sus propios intereses y necesidades, eliminando dificultades y barreras que puedan impedir que el resultado de la visita sea una experiencia positiva. Asimismo, el museo debe obtener, mantener y mejorar la autonomía de pensamiento, sentido crítico y espíritu creativo de los visitantes, porque de esta manera se estaría cumpliendo la tarea de presentar de manera significativa los objetos y los conocimientos que vienen implícitos en ellos.

LA EDUCACIÓN FORMAL EN LOS MUSEOS

La educación formal es equivalente al sistema educativo reglado, altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde el jardín de infancia hasta la universidad. El proceso de aprendizaje es intencionado, programado y con un agente educativo, el profesor. (Reynoso, 2013; García, 2013). Dentro de ese criterio, Valdés (1999, p. 67) considera que:

Los objetivos educativos están encaminados a la obtención de títulos, créditos, grados académicos o capacitación profesional. Muchos de estos títulos están relacionados, de forma que unos son imprescindibles para alcanzar el siguiente. Esta educación reglada, institucionalizada, aporta una formación estándar y uniforme, habitualmente de carácter muy intelectual y abstracto, lo que la distancia de la realidad.

En el museo, la educación formal, es un puente entre el docente y el estudiante, asimismo el museo es el mediador entre lo que expone y sus intereses. Un método de aprendizaje en el museo es el método receptivo basado en

una explicación comprensible y razonada de los objetos que tiene el museo (por parte del docente o del guía), lo cual permite introducir al estudiante en sus conocimientos. También es muy útil la participación participativa, activa y colaborativa de los propios estudiantes que permitirá una mejor adaptación de los guías a su ritmo de comprensión personal.

García (1988, 1997) manifiesta que, los museos pueden hacer una aportación peculiar y propia al aprendizaje formal de las disciplinas relacionadas con sus colecciones, debido a que ofrecen la experiencia única de ver, contactar y poder analizar las obras de arte auténticas y los objetos originales que, entendidos como documentos, es decir, como fuentes de información primaria, favorecen la realización de un determinado tipo de visita, conectada con la adquisición de conocimientos nuevos que, unidos con los conocimientos previos generan un aprendizaje significativo.

En el museo, los estudiantes (de escuela y de universidad) pueden aprender a aprender con el patrimonio cultural, utilizando una metodología activa y participativa, que potencie la aplicación y desarrollo de determinadas destrezas intelectuales, tales como observar, describir, comparar, clasificar, aplicar conocimientos, relacionar, elaborar hipótesis, comprobar, buscar y seleccionar información, sacar conclusiones y, en definitiva, interpretar los objetos relacionándolos con el conocimiento teórico disciplinar que ya tienen.

La educación formal se da cuando las visitas son programadas por los profesores o por la institución educativa que decide el contenido de la visita que se va a realizar de acuerdo con la oferta del museo y los contenidos educativos que desean desarrollar. En este caso, las visitas deben ser preparadas por el profesor y por el museo. El museo debe ser una institución puertas afuera, considerando que debe realizar acciones para promocionarse a las instituciones educativas para hacerles recordar de su existencia, ofrecer sus servicios. Para ello deben de preparar diversos recursos didácticos (escrito, audiovisual, entre otros, a través de guías o manuales) para los profesores y para los estudiantes.

Para desarrollar programas educativos dentro de la educación formal se tiene que considerar el público destinatario, el lugar donde se realizan, los objetivos, las estrategias educativas que permitan generar una estrecha relación entre el museo y la institución educativa, teniendo en cuenta que este llegue a ser un apoyo para el profesor en la tarea educativa. Los programas deben ser dirigidos y estructurados en concordancia con los diseños curriculares de las instituciones educativas, de modo que facilite el aprendizaje formal y la exposición sea el canal conductor para reforzar o apoyar los conocimientos adquiridos en clase.

Fernández y Rubio (2013, p. 8) consideran que, para implementar programas educativos en el ámbito de la educación formal en los museos, es necesario tener en cuenta lo siguiente:

- Conocimientos previos de los estudiantes a nivel curricular.
- Capacidades y habilidades procedimentales.
- Adaptación de los contenidos de las actividades propuestas a los contenidos curriculares de los diversos niveles educativos.
- Adaptación de las actividades al nivel del desarrollo cognitivo y a la capacidad de abstracción de los estudiantes.

Las principales actividades que se desarrollan dentro de la educación formal son las siguientes (Fernández y Rubio, 2013):

1. Recorridos didácticos: por las salas de exposición con grupos de estudiantes de instituciones educativas. Se interactúa con la participación a través de preguntas y respuestas. Se puede utilizar material de apoyo como láminas de distinto tipo (mapas, dibujos, imágenes de objetos, etc.).
2. Visitas teatralizadas: este tipo de visita se realiza mediante la utilización de textos literarios o de recreación histórica, creados *ex profeso*, para establecer conexión entre el patrimonio material e inmaterial. El objetivo principal es contextualizarlos en el tiempo y el espacio. Estas visitas cuentan con dos etapas:

- a. Monólogo teatralizado: los estudiantes son los espectadores, pero pueden ser participantes de la obra.
 - b. Visita autogestionada: actividad práctica en las salas de exposición, para ello los estudiantes completan unas fichas didácticas con el apoyo de mediadores.
3. Visitas - taller: consta de dos partes, la primera es la visita a las salas de exposición y la segunda es una actividad práctica y experimental en un área destinada para ello, con la finalidad de reforzar los conocimientos adquiridos.

La educación formal está orientada principalmente a los estudiantes de las instituciones educativas a nivel escolar y universitario.

LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN LOS MUSEOS

La educación no formal es toda actividad organizada, sistemática y educativa realizada fuera del marco del sistema oficial, con el fin de facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. Se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, se han creado expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos, por ejemplo, cursos de idiomas, clases de música y diplomados, entre otras. (Reynoso, 2013).

La educación no formal en el museo se centraliza en los programas públicos, de acción cultural, en donde los visitantes participan voluntaria y libremente, de acuerdo con sus propios intereses y disponibilidad de tiempo (García 2013, p.12). Estos programas se dan debido a la necesidad de adaptar el discurso expositivo a determinados tipos de público o a ampliarlo, de acuerdo a lo que desean saber, se dirige a segmentos determinados (dependiendo de los contenidos conceptuales en razón de lo que ofrece la exposición o por la dificultad que tienen de acceder a ellos).

Cada programa cultural se inicia por alguna razón determinada y se concibe para un público concreto, cuyas necesidades, intereses, destrezas y experiencias se conocen previamente para tenerlos en cuenta a la hora de definir los objetivos, contenidos, metodología, materiales didácticos, agente educativo, tipo de actividad, lugar de realización, tiempo, duración y frecuencia.

Los programas educativos para la educación no formal contempla un público más amplio, debido a que no solo se limita a los estudiantes sino se orientan a un segmento específico de público, donde estos van a los museos por propia voluntad en su tiempo libre y/o por diversos motivos como disfrutar de un ambiente especial, entre otros.

Las actividades más habituales que se desarrollan en relación con la educación no formal son las siguientes (Fernández y Rubio, 2013):

1. Visitas guiadas: requiere la presencia de un mediador que pueda transmitir la información del material que se expone. El objetivo es atraer a nuevos visitantes y mejorar la comprensión de diversos aspectos de la exposición.
2. Visitas participativas: se emplea la interpretación basada en el conocimiento de la psicología del visitante y en la aplicación de técnicas de comunicación adecuadas que le dan sentido a las piezas, revelando la esencia de su significado, a través de “pistas” o “claves” que brinde el mediador para que se produzca una revelación.
3. Visitas singulares: actividad que consiste en una disertación o breve conferencia a “pie de vitrina” sobre una pieza en especial.
4. Visitas autogestionadas: se realiza un recorrido autónomo por las salas de exposición para conocer un conjunto determinado de objetos preseleccionados en relación a un tema o período cultural, en base a un guión

didáctico preestablecido, que permite realizar la visita de manera libre e independiente.

5. Visitas teatralizadas: conexión a través de las artes escénicas, entre los relatos y el patrimonio cultural que el museo custodia. El objetivo de las teatralizaciones es permitir contextualizar los objetos en el tiempo y en el espacio partiendo del relato. Permiten despertar el interés y la curiosidad por los objetos relacionados con el relato y animan a disfrutar de su contemplación y a profundizar sobre su significado.
6. Visitas – taller: comprende la visita a las salas de exposición y una actividad práctica. Según (Fernández y Rubio 2013, p. 29), los objetivos primordiales son:
 - Que los participantes comprendan, a través de la observación de los objetos expuestos, para qué sirvieron, cuáles fueron sus usos y su historia y la importancia que tuvieron y tienen hoy en día, no solo como elemento de expresión artística, sino también como documentos que nos acercan a la comprensión de la vida cotidiana de los hombres y mujeres que nos han precedido en la historia.
 - Que lleguen a conocer la técnica de elaboración de los objetos seleccionados a través del conocimiento teórico y práctico del proceso.

Otro objetivo es facilitar la familiarización con los materiales naturales, materia prima con la que se creaban objetos de gran belleza, y con las herramientas profesionales, siempre que se pueda.

El aprendizaje no formal y no tradicional en los museos representa una oportunidad especialmente adecuada a los adultos, a través de una forma activa, con propuestas diferentes, capaces de tratar problemas de los adultos en diversos ámbitos. Un aspecto

de gran importancia para los adultos es que puede reportar beneficios socioculturales como: combatir la exclusión social, promover una ciudadanía activa, apoyar el desarrollo personal, promover la innovación, ofrecer oportunidades de formación a todos los individuos, entre otras.

La educación no formal en los museos se orienta a los adultos, familias, adolescentes o niños y niñas en su tiempo libre en el que se les facilite a los participantes el conocimiento teórico y práctico (manual) en la realización de una actividad.

LA EDUCACIÓN INFORMAL EN LOS MUSEOS

La educación informal es un proceso que dura toda la vida, en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente. (Reynoso, 2013).

En el museo, la educación informal se puede apreciar en el interés y la atención que puedan tener los visitantes, generándoles diversos tipos de satisfacciones de manera emocional y cognitiva para su entendimiento y comprensión, con un lenguaje claro y fácil de decodificar, así como un adecuado recorrido. Es por ello que el museo debe ser una fuente incesante de comunicación, información y motivación para aprender.

Dierking (citado por García, 2013, p. 6) alude que existe un amplio debate y confusión respecto a la utilización del término aprendizaje en el museo y entiende, por su parte, que aprender en el museo no es adquirir nuevas ideas, sino más bien consolidar y hacer evolucionar progresivamente las ideas preexistentes.

Para Screven (citado por García, 2013) el aprendizaje informal que se realiza en la exposición se caracteriza porque no sigue rigidamente una línea o estructura, sino que es voluntario, exploratorio y adaptado al interés propio de cada persona. El público en una exposición puede hacer un recorrido

improvisado y decidido por ellos mismos, puede estar en ella el tiempo que quiera y mientras quiera, puede pararse a leer o ver aquello que le atrae. Y todo ello estará influenciado en gran medida por sus expectativas, motivaciones, compañía con la que haga la visita, hábitos culturales, etc. Es también un acto espontáneo, realizado de manera relajada, sin presiones, sin miedos o amenazada. Es por ello que los responsables de las exposiciones están obligados a plantearse estrategias y recursos positivos que garanticen la atracción, atención y recepción del mensaje por parte del visitante.

Es preciso plantearse si se puede esperar que el museo enseñe (García, 2013), que la exposición consiga algún tipo de influencia sobre el visitante y que se produzca la deseable transmisión de conocimientos y valores acerca de las colecciones que expone. Existe cierto acuerdo en que las exposiciones que reúnen determinadas características favorecen los procesos de aprendizaje, que son los siguientes:

- El tema de la exposición responde a las preocupaciones e intereses de los visitantes, porque ello supone que tienen ciertos conocimientos y actitudes positivas respecto al mismo.
- La exposición atrae y retiene la atención de los visitantes interpeándolos, seduciéndolos, asombrándolos, provocándolos, entre otros, de modo que los implique emocional y cognitivamente, condición para que se pongan en marcha procedimientos de entendimiento y comprensión.
- Los contenidos de la exposición estén bien estructurados y son inteligibles y comprensibles, sin que ello requiera mucho esfuerzo por parte del visitante, que desea aprender sin mucho esfuerzo.
- El recorrido propuesto sea identificable, aunque no se obligue al visitante a recorrerlo para que tenga la libertad de reconstruir su propia exposición a partir de la propuesta. (García, 2013, pp. 7-8)

Para Rieu (citado por García 2013) el museo es más que enseñar como la escuela, debe proponerse comunicar, informar y motivar a aprender. La exposición puede transmitir el saber poniendo en escena los conocimientos y utilizando los diversos medios de comunicación que se integran en ella de modo que respondan a las condiciones reales de receptividad de los distintos grupos sociales, para que cada cual pueda informarse según su ritmo, necesidades, tiempo disponible y gustos. Asimismo, puede lograr que los visitantes pasen de un estado de ignorancia sobre un tema determinado a tener algún conocimiento relevante sobre él y que, además, obtengan la motivación suficiente para profundizar en ello por su propia cuenta, siempre y cuando la exposición haya conseguido conectar con sus intereses previos de descubrir, explorar, pasarlo bien, ver cosas nuevas, entre otras.

Es necesario conocer a los visitantes para poder atenderles y responder a sus necesidades. Motivar, atraer, retener, interesar, informar y procurar una experiencia gratificante al visitante va a ser, en síntesis, las actuaciones que requiere la nueva conceptualización del aprendizaje informal en el museo.

Para la educación informal, la exposición es uno de los pilares más importantes, ya que esta atrae permanentemente la atención del visitante y logra que este pase de un previo conocimiento a un deseo de saber y conocer más, además, si existiera una información errada como conocimiento previo, esta pueda ser reestructurada a partir del planteamiento general de la exposición. La exposición es en síntesis el resultado de una interacción personal entre el visitante y la propia exposición.

LA LABOR DEL EDUCADOR DE MUSEOS

El museo es una institución cuya actividad es crucial para el desarrollo cultural e intelectual de la población debido a que contribuye a desarrollar las habilidades intelectuales de las personas, al crecimiento de su autonomía y al aumento de su autoestima, a su desarrollo personal y social, a la interpretación del

mundo, favorecer su integración a la sociedad, entre otras.

El educador de museos tiene como función principal orientar adecuadamente el tipo de aprendizaje que debe instituirse en la institución museística, considerando siempre el tipo de público y la actividad a desarrollar, para ello se cuenta con el aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje significativo y aprendizaje constructivo. Asimismo han influido notablemente en mejorar la calidad comunicativa en la institución museística.

El aprendizaje por descubrimiento se basa en el método de investigación que permite interpretar los objetos históricos. Es útil para obtener objetivos cognitivos, conceptuales y procedimentales, que van a permitir, a través de las piezas, construir conceptos para organizar, realizar y llegar a dominar las operaciones intelectuales (elaborar hipótesis, predecir, observar, identificar, describir, comparar, clasificar, documentarse, imaginar, comprobar, reflexionar, argumentar, etc.).

Según García (2013), el método de aprendizaje por descubrimiento consiste en un conjunto de actividades realizadas secuencialmente con el fin de lograr los conocimientos procedimentales necesarios para elaborar determinados conceptos a partir del patrimonio cultural, a los que se conceptualiza como documentos. Se valida a partir de enseñar a aprender con los objetos mediante la aplicación de determinadas destrezas intelectuales sobre la adquisición de conceptos acerca de ellos.

Toda esta metodología por descubrimiento es aplicable a contextos educativos formales y no formales, lo que conduce a aprender automáticamente en el museo, conociendo el lenguaje propio de los objetos y descifrando adecuadamente su significado. Cabe precisar que no es requisito que se cumpla todo el proceso, cada fase puede aprenderse independientemente, de acuerdo al nivel intelectual de cada estudiante. Este método es idóneo para ser utilizado en entornos no formales a través de visitas-taller, visitas para familias, entre otras.

Para que se produzca aprendizaje significativo en el museo, según García (2013), es necesario que las piezas expuestas sean significativas para los visitantes, de manera que, apelando a sus conocimientos o experiencia vital puedan reconocer algo en ellas y puedan percibir las peculiaridades que los diferencian. Es precisamente este juego entre lo semejante y lo diferente, lo conocido y lo desconocido, lo sabido y lo nuevo lo que despierta la curiosidad y permite iniciar la indagación basándose en los conocimientos previos, por un lado, y por otro, en el deseo de hallar respuestas a los interrogantes. Los objetos son un gran estímulo para el conocimiento porque despiertan el deseo de saber algo más sobre ellos.

La teoría del aprendizaje significativo parte de la premisa que el sujeto pueda relacionar los nuevos conocimientos, a partir de los objetos que se encuentran en el museo con los conocimientos que ya cuenta a partir de sus conocimientos teóricos, su bagaje cultural o su experiencia de vida, de modo tal que adquieran un significado en relación a ellos.

El proceso de investigación necesario a implementar en las salas de exposición requiere de ciertas actividades que permitan brindar soluciones a los visitantes y puedan conseguir un adecuado aprendizaje significativo. Para ello se mencionan las siguientes actividades inherentes:

1. La observación, descripción e identificación.
2. El registro.
3. La comparación y clasificación de los objetos.
4. La interpretación.
5. La contrastación.

Para poder plantear adecuadamente un aprendizaje experimental en el museo se debe de considerar las diferentes edades de los destinatarios a fin de que el aprendizaje sea pertinente. Para ello, se ha clasificado de la siguiente manera de acuerdo a lo planteado por Zubiaur (2004):

1. Para el grupo de educación infantil (5 - 6 años), la base del programa educativo

será el juego, que puede ser exploratorio, dramático, simbólico, constructivo o físico, debido a que es el modo de aprender que tiene el niño en esta fase de su vida. El aprendizaje se basará en la observación y exploración del patrimonio cultural y espacios mediante los sentidos, para ello los niños podrán tocar, oler, escuchar, es decir, sentir los objetos y materiales del museo (réplicas). Los niños deberán experimentar libremente con materiales muy diversos y adecuados, para que el niño pueda ver, tocar, participar, actuar y aprender por sí mismo sin miedo.

2. Para el grupo de educación primaria (7 - 12 años) se les debe enseñar “como mirar”, sacándolos de su pasividad y aburrimiento y brindándoles la oportunidad de tener una experiencia tangible y física. A partir de una exploración física se les ayudará a reconstruir el pasado facilitándoles el contexto mediante materiales didácticos (escritos, audiovisuales o informáticos).
3. Para el grupo de enseñanza secundaria (13 - 16 años) se le debe hacer partícipe de la planificación de las actividades dirigidas a ellos para favorecer su implicación personal y hacerles sentirse “dueños” de su propia formación, aprovechar las temáticas o exposiciones que han suscitado su interés para profundizar en ellos; así como consolidar grupos de trabajo eficaces y estables.
4. La oferta educativa para adultos comprende los siguientes segmentos de población:
 - El grupo de edad de 25 a 40 años.
 - Adultos mayores.
 - Las familias acompañados de sus hijos.
 - Grupos específicos o “nuevos públicos”, tales como profesionales, miembros de asociaciones diversas, amas de casa, grupos juveniles, militares, grupos marginales, entre otros.

El adulto suele ser un “aprendiz no guiado”, disfruta de su autonomía. El aprendizaje

del visitante adulto es no lineal; voluntario; con ritmo propio en función de su interés, el tiempo disponible de visita, el nivel formativo, entre otros. Es de carácter exploratorio y tiene una orientación predominantemente visual.

La atención de la diversidad desde la perspectiva inclusiva, a través del enfoque educativo, brinda una respuesta a la interculturalidad, permite la inclusión efectiva de los estudiantes con dificultades de aprendizaje y/o procedencias sociales o culturas distintas en el flujo común y general de la escuela. Lo cual solo será posible si se produce un cambio en la mentalidad de los profesores, administración y padres como en las prácticas de enseñanza - aprendizaje desarrolladas en las aulas.

Todos los programas educativos que se generen en los museos dentro de la educación formal y no formal deben de atender a la diversidad de visitantes, teniendo en cuenta la inmigración, los diferentes tipos de familias, la mujer trabajadora, grupos desventajados, el derecho de todas las niñas y niños a recibir una educación, minorías étnicas, poblaciones afectadas por conflictos, los portadores de sida, las personas con problemas de salud, las personas con necesidades educativas especiales de aprendizaje, entre otros.

Cada grupo de edad tiene características definidas, las cuales deben de considerarse para que las actividades a desarrollarse en los museos sean eficientes y permitan que la educación formal, no formal e informal sea parte de un esfuerzo entre las instituciones educativas, museos, profesores y estudiantes, capaces de lograr los objetivos para el desarrollo personal, social y cultural de cada uno de los ciudadanos.

Considerando la diversidad de público que llega a los museos, es primordial que no existan barreras para que la institución museística permita la integración con toda la comunidad en general, es así como debe permitir adecuadas condiciones de accesibilidad física y de comunicación. Para ello existen aspectos de carácter arquitectónico, señalización interior con simbología estandarizada internacionalmente,

lenguaje de signos, servicios y tecnologías para favorecer la accesibilidad sensorial, que deben ser acondicionados en los museos para que los visitantes puedan desplazarse de manera autónoma, como la facilidad de acceso a la información, la facilidad para recibir información y comprenderla durante el desplazamiento, facilidad para acceder a los sistemas y servicios de uso público.

Los recursos más accesibles para los museos son los siguientes: personal especialista en lenguaje de signos, idiomas, educación, etc.; auto descripciones; documentos sonoros; audio guías, documentos en Braille; perros guía; video guías interactivas; guías para Smartphone y Iphone con pantalla táctil; signo guía; bucles de inducción magnéticos; íconos de estándar internacional; subtítulo; lectura fácil; lenguaje inclusivo, no sexista y no discriminatorio; web accesible; visita virtual; programaciones didácticas elaboradas en función del público destinatario.

LOS VISITANTES DE MUSEOS

El museo tiene como función principal atender respetuosa y responsablemente a los visitantes que llegan a sus instalaciones y además tiene la misión fundamental de conectarse con los visitantes, permitiendo que reaccionen a las percepciones, deseos y necesidades de todos aquellos que lleguen a la institución museística.

La obligación principal del museo es acercar y difundir el arte, en cualquiera de sus expresiones a los visitantes, de manera amena y dinámica, como vehículo de transmisión entre dos mundos.

Inicialmente lo que se debe tener en cuenta es conocer los puntos fuertes y débiles del museo, para que se pueda realizar una adecuada planificación estratégica para mantener sus fortalezas y corregir las debilidades.

Es preciso, para todo museo, determinar los tipos de públicos que llegan a sus instalaciones, debido a que no existe un solo tipo de público y a partir de conocerlos, se puede segmentar en grupos de personas con similares deseos y

necesidades para que, de esta manera, puedan reaccionar a los estímulos del museo.

Los criterios de segmentación en un museo más comunes son (Peña, 2013, p. 11):

1. Segmentación geográfica: segmentos por procedencia de público
2. Segmentación demográfica: segmentos agrupados por edad, sexo o nivel educativo.
3. Segmentación psicosocial: formada por estilos de vida o clases sociales.
4. Segmentación por comportamientos con el museo: reunidos por su grado de fidelidad (repetición visita), aportaciones, etc.
5. Segmentación geodemográfica: agrupación por perfiles (cluster).
6. Segmentación organizativa: diferenciados por el tipo de organización o función a la que pertenecen, tales como colegios, asociaciones de vecinos, periodistas, amigos del museo, entre otros.

Segmentar es muy útil, ya que a partir de ello se pueden hacer diversos estudios de público o de visitantes y así, se puede analizar mejor los comportamientos y necesidades, y prever reacciones a acciones propuestas.

Para que las exposiciones en los museos sean exitosas, las exigencias propias de estas van a traer consigo contar con un amplio equipo de especialistas tales como los científicos (historiadores, antropólogos, arqueólogos, paleontólogos, biólogos, botánicos, entre otros) conocedores del tema, educadores – comunicadores, arquitectos, museólogos, museógrafos, diseñadores, evaluadores y los especialistas en marketing y, finalmente programar y proyectar la exposición con riguroso método a través de un equipo transdisciplinario.

Para Pérez (2013, p. 3), las características generales de los visitantes a los museos está determinada por:

1. Variables sociodemográficas: edad, género, nivel socioeconómico, nivel de instrucción educativa, etc.

2. Hábitos de visita: visitas previas, número de visitas en el último año, visitas a otros museos, etc.
3. Aspectos relacionados con la visita: compañía durante la visita, planificación de la visita, razones de la visita, tiempo dedicado, etc.
4. Opiniones sobre el museo y la visita: preferencias, nivel de satisfacción con la visita, etc.

Los visitantes a los museos se caracterizan por su nivel de estudios y a su vez su estatus social, cultural y económico medio - alto, lo que origina situaciones discriminadoras que necesariamente requieren ser corregidas para facilitar el acceso de todos los ciudadanos. De ese modo, se favorece la inclusión social a través de políticas dirigidas a potenciar el número de público visitante y generar el impulso de participación ciudadana con una nueva definición del papel de los museos en la sociedad. Los museos deben ser considerados agentes de cohesión e integración social, ya que posibilitan el conocimiento de la identidad cultural, al mismo tiempo que fomentan la reflexión sobre lo compartido y el respeto por la diversidad. (Hooper-Greenhill, Sandell, Moussouri y O'Riain, 2010).

Entre los grupos de visitantes a los museos de mayor importancia están aquellos que fluctúan entre los 25 y 45 años de edad y los niños (podrían catalogarse como visitas de familias). La mayoría de personas van a los museos acompañadas de familiares y amigos principalmente, cuentan con alto nivel de instrucción y tienen una edad media en torno a los 30 años.

A lo largo de los años se ha generado la creencia de que en los museos de arte cuentan con un público más instruido y exclusivo, mientras que los museos de ciencias o los centros de interpretación ambiental y científica posee un público más semejante a la población general. Consecuentemente, los públicos de los museos, sea cual sea su temática, tienden a pertenecer, en mayor o menor medida, a grupos de élite social, económica y cultural.

Las características psicológicas, según Hood, son más relevantes que las sociodemográficas para explicar las diferencias entre visitantes y no visitantes. Los visitantes asiduos, los ocasionales y los no visitantes difieren en sus estilos de ocio y en la orientación que imprimen a sus visitas al museo (Pérez, 2013, p. 6):

1. Los visitantes asiduos de museos relacionan el ocio con la oportunidad de aprender, cambiar o tener nuevas experiencias.
2. Los visitantes ocasionales y no visitantes lo hacen con sentimientos de confort, "estar a gusto" con su alrededor, participar activamente en algo y compartir experiencias con otras personas.

Según Hood (citado por Pérez, 2013, p. 6) existen seis aspectos importantes que los adultos toman en cuenta para participar o no en actividades de ocio:

1. Estar con gente.
2. Hacer algo que merezca la pena para uno mismo o para otros.
3. Sentirse confortable y a gusto con lo que lo rodea.
4. Experimentar el reto de nuevas experiencias.
5. Tener una oportunidad para aprender.
6. Participar activamente.

Generalmente las personas que van a los museos cuentan con una percepción previa que son el resultado de su propia experiencia, de lo que oyen sobre ellos, de lo que conocen de su accesibilidad, de lo que les ofrecen, de la impresión que les haya quedado de visitas anteriores. Otro de los factores que permite que las personas vayan al museo son las recomendaciones personales.

Los casos en los cuales las experiencias son negativas, se deben a que las personas no conocen ciertos "códigos museísticos" de los objetos, el lenguaje y símbolos. Por lo cual se convierte en algo intimidatorio, remoto y difícil de descifrar.

Los visitantes, generalmente no invierten más de dos horas en un museo, de los cuales cerca

de cuarenta y cinco minutos los dedican para ir a los servicios higiénicos, tienda o cafetería. Los visitantes de una exposición, dejan zonas enteras sin visitar, principalmente por la inexistencia de un recorrido claro. Los visitantes se sienten más atraídos por recorridos donde se hallen objetos conocidos o importantes, objetos móviles o animales, sonidos y objetos de gran tamaño.

De acuerdo a los estudios de públicos, se puede concluir que los grupos que se excluyen de visitar los museos son los siguientes (Pérez, 2013, p.13):

- a. Jóvenes: descenso demográfico que permite demostrar la baja en la visita a los museos.
- b. Mayores de 65 años y jubilados: disponen de la mayor cantidad de tiempo y cuya ausencia en los museos puede relacionarse a las carencias educativas de generaciones anteriores, así como el cansancio y las dificultades de desplazamiento derivadas de su edad.
- c. Desempleados.
- d. Extranjeros residentes en el país que procedan de países de emigración socio-económica y los ciudadanos de bajo nivel de estudios.
- e. Turistas extranjeros con dificultades lingüísticas.
- f. Personas con discapacidades y necesidades específicas de integración social.
- g. Niños menores de 12 años.

McManus (citado por Pérez, 2013, p. 19) halló que los visitantes, durante su recorrido en un museo, se comportan de manera distinta según el grupo que componen:

- Grupos con niños: hablan bastante tiempo de las cosas que ven y hacen, pero prestan poca atención a los textos.
- Solitarios: dedica más tiempo a la exposición que ningún otro tipo, lee los textos, pero utiliza poco los elementos interactivos.
- Parejas de adultos: dedican gran cantidad de tiempo a la exposición, leen

con atención los textos, pero no suelen hablar entre ellos sobre la exposición.

- Grupos de adultos: prestan una menor atención a la exposición que los demás grupos y tienden a no leer los textos.

DIDÁCTICA EN EL MUSEO

La didáctica se encuentra íntimamente relacionado con los términos enseñar, instruir, exponer con claridad (Santacana y Serrat, 2007), asimismo Comenio (1986, p. 163) considera enseñar como el “artificio universal para enseñar todas las cosas a todos con rapidez, alegría y eficacia”. A través de esta definición se quiere dar a conocer qué debe ser enseñado por el docente y mediante qué medios.

De acuerdo a lo expresado por Comenio, al decir ‘rápida’ se remite a la necesidad de transmitir y mostrar una idea evitando el camino más largo, intuyendo en primera instancia aquellas vías de fácil comprensión para los ciudadanos a quienes nos dirigimos. El término ‘alegría’ nos remite a la necesidad de incorporar aquellos recursos que eviten el tedio y el aburrimiento, de manera que los visitantes no sufran en el momento de percibir aquello que se le muestra. El concepto ‘eficaz’ se refiere al hecho de que se necesita que la acción de mostrar las cosas a todos logre los resultados más favorables. (Santacana y Serrat, 2007).

Santacana y Serrat consideran que, para que exista una adecuada acción didáctica en la institución museística, debe centrarse en la presentación y en el tratamiento didáctico del material cultural que se expone y contextualizarlo dentro de los aspectos sociales, culturales, históricos e ideológicos. Asimismo, debe existir una motivación inicial de los alumnos para el proceso de aprendizaje. Igualmente, los principios didácticos tienen que ser relativos al maestro, al alumno o visitante, a las materias de enseñanza y al entorno.

Una acción didáctica concreta de un programa educativo, independientemente del tipo de público al que se dirija, debe centrarse en lo siguiente (Santacana y Serrat, 2007, p. 116):

- Los contenidos deben ser asequibles al nivel al que van dirigidos, además, adaptarse a los intereses y naturaleza del grupo.
- Se debe favorecer en lo posible el contacto con el patrimonio cultural, potenciando el diálogo entre los visitantes y las colecciones de manera que sean ellos los artífices de su propio aprendizaje y que la función del monitor/profesor se limite a animar la visita.
- Las actividades educativas no deben dirigirse solamente hacia la información; también deben estimular la curiosidad.
- La estructuración de las actividades debe ser flexible, de tal forma que el interés no decaiga y se mantenga un ambiente distendido a lo largo de toda la actividad.
- No se deben olvidar otros valores, como el trabajo en grupo o el respeto hacia otras opiniones, culturas y hacia el patrimonio histórico - artístico.

La actividad didáctica relativa al contexto expositivo y a la presentación de los temas que expone un museo debe ser reconocible por los visitantes para que este tenga un sentido. Debe ser atractivo y debe presentar actitudes positivas con una historia bien contada, con un desarrollo de temas y subtemas, con ideas y conceptos claros y precisos. La estructura del discurso debe dotarlo de continuidad, sin que este contenga elementos que sobren o espacios vacíos.

El patrimonio cultural que se presenta dentro del discurso museográfico debe tener coherencia entre ideas y conceptos, lo que va a dar el significado a la exposición. Para ello, todo lo que se muestra en una exposición debe presentarse en su contexto original, porque se muestra su función tal como se utilizó.

Es necesario contar con la información necesaria dentro de la exposición y que esté en los textos, imágenes, infografías, elementos escenográficos, entre otros, integrándose entre sí y yendo de la mano para que se entiendan y comprendan los significados y valores que la exposición desea transmitir.

Los textos son una parte esencial de la exposición porque ofrecen información a los visitantes. Son un recurso eficaz para el aprendizaje, asimismo, brindan condiciones de entrada, son instructivos, indican circulación, orientación, están presentes en los paneles informativos y explicativos, en las cartelas, entre otros.

Existen factores que favorecen la lectura y estos deben estar presentes en la exposición (García, 2013):

1. Confort visual:

- Debe existir contraste entre el color de fondo y el texto.
- Tamaño de los caracteres adecuados, no debe ser nunca inferior a 18.
- Longitud de línea de máximo diez a doce palabras.
- Espaciado de líneas armonioso.
- Párrafos de cuatro a cinco líneas.
- Frases cortas y simples.

2. Concisión y claridad:

- Los textos deben desarrollar estrictamente el tema.
- Permitir una lectura rápida y compartida.

3. Precisión:

- Que las palabras nuevas queden definidas, se visualicen y se repitan, que en ningún caso se abuse de palabras científicas, debido a que el texto se torna incomprensible.

4. Extensión:

- Brevedad en el texto.
- Utilización de 75 palabras por texto.
- Títulos y subtítulos con 10 palabras como máximo.
- Textos introductorios y explicativos que no sobrepasen las 100 palabras.
- Longitud máxima por línea de 65 caracteres o de 8 a 15 palabras por línea.

5. Señalización:

- Utilización de frases temáticas al inicio del párrafo.
- Colocar palabras esenciales al inicio de la frase.

Los medios gráficos son otros de los elementos necesarios para las exposiciones que están constituidas principalmente por dibujos, infografías, fotografías, mapas, esquemas, diagramas, entre otros. Todos estos elementos para que sean realmente de utilidad es necesario que no presenten detalles inútiles, su interpretación sea directa y fácilmente reconocida, familiar y atractiva a todo tipo de público. Igualmente, los audiovisuales son dispositivos que integran la exposición, deben ser legibles y atractivos, mediante imágenes reconocibles por sí mismas y el mensaje oral y visual sea totalmente comprensible por los visitantes.

El ámbito escenográfico permite brindar presentación tridimensional de aspectos relacionados con la exposición mediante modelos, maquetas, dioramas, ambientes, reproducciones, paisajes urbanos, entre otros, que facilitan la comprensión del planteamiento de investigación realizado.

LOS MUSEOS PERUANOS: UNA TAREA PENDIENTE

En general, los museos en el Perú cuentan con un número reducido de profesionales y técnicos para cumplir sus funciones, por lo cual, la multifunción una práctica frecuente. Por ello, la mayoría de instituciones museísticas carecen de personal capacitado en la función educativa. En el Perú no se cuenta con una formación académica en educación en museos o pedagogía museística.

Uno de los grandes inconvenientes que afrontan los museos en la actualidad es la falta de recursos económicos. En los museos de administración estatal, la escasez de recursos implica el poco fortalecimiento de la institución museística con la comunidad, donde uno de los aspectos principales es la apropiación cultural y social. En el caso de los museos privados, los recursos limitados se deben, principalmente, a que son iniciativas de coleccionistas o asociaciones civiles que

cuentan con inversionistas o amigos de los museos que los apoyan.

Las instituciones museísticas coinciden en que la función educativa es de gran relevancia social y cultural para sus fines, pero, lamentablemente las autoridades, en el caso estatal, no tienen la conciencia clara sobre la importancia de contar con un departamento o una jefatura de educación y acción cultural que tenga como finalidad esencial la tarea educativa, cultural y social.

Un departamento educativo bien estructurado deben contar con un equipo transdisciplinario para planificar, investigar, diseñar y ejecutar los programas educativos para todo tipo de visitante que llegue al museo. A su vez, deben ocupar un sitio preponderante dentro de la institución museística creando exposiciones y programas que fomenten una mirada crítica en los ciudadanos.

Es necesario reconocer que se cuentan con museos que realizan actividades educativas con los visitantes. Es el caso del Museo de Arte de Lima, Museo Nacional de la Cultura Peruana, Museo Pedro de Osma, Museo de Arte Contemporáneo, entre otros. Esas actividades les permiten brindar herramientas y recursos de aprendizaje en contacto directo con el patrimonio cultural.

Finalmente, es necesario crear conciencia hacia las instituciones que administran los museos en el Perú para que logren, de manera eficaz, la inclusión del agente educativo en los museos. Asimismo, preparar adecuadamente a los docentes de las escuelas primarias, secundarias y universitarias para que conozcan y generen un fortalecimiento eficiente para generar programas educativos en los museos. Esto significa contar con ellos para esa ardua tarea, teniendo en cuenta que en el Perú son extremadamente escasos los profesionales que cuentan con estudios especializados en educación o pedagogía en museos.

REFERENCIAS

- Comenio, J. (1986) *Didáctica magna*. Madrid, España: Akal.
- Fernández, D. y Rubio, M. (2013) *El museo, instrumento educativo formal y no formal. Recursos educativos del museo. Planificación y desarrollo de los programas educativos en los museos*. Museología didáctica: la labor práctica de un educador en museos. Expertos en educador en museos, departamento de didáctica, Universidad de Alcalá, España.
- García Blanco, A. (1988) *Didáctica del Museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- García Blanco, A. (1997) *Aprender con los objetos*. Guía didáctica del M.A.N.
- García Blanco, A. (2013) *Los departamentos de educación y acción cultural*. Introducción a la didáctica en el museo. Expertos en educador en museos, departamento de didáctica, Universidad de Alcalá, España.
- García Blanco, A. (2013) *Museos y educación: evolución de la misión educativa de los museos. La educación formal, informal y no formal en el museo*. Introducción a la didáctica en el museo. Expertos en educador en museos, departamento de didáctica, Universidad de Alcalá, España.
- García Blanco, A. (2013) *El aprendizaje informal en la exposición. Estrategias comunicativas y didácticas*. Pedagogía museológica: la formación de un educador de museos. Expertos en educador en museos, departamento de didáctica, Universidad de Alcalá, España.
- Hooper-Greenhill, E., Sandell, R., Moussouri, T. y O'Riain, H. (2000) *Museums and Social Inclusion. The GLLAM Report*. Research Centre for Museums and Galleries (RCMG), Department of Museum Studies, University of Leicester.
- Lord, B. y Lord G. (2005) *Manual de gestión de museos*. Barcelona, España: Ariel, S.A.
- Peña, V. (2013) *La gestión del museo orientada a los usuarios: el museo agente cultural y transmisor de cultura*. Introducción a la didáctica en el museo. Expertos en educador en museos, departamento de didáctica, Universidad de Alcalá, España.
- Pérez, E. (2013) *Las características de los visitantes de museos: aspectos sociodemográficos, motivacionales y psicológico. Perfiles de públicos. Comportamiento del público en los museos*. Introducción a la didáctica en el museo. Expertos en educador en museos, departamento de didáctica, Universidad de Alcalá, España.
- Reynoso, E. (2013) *Los museos de ciencia en la sociedad de la información y el conocimiento*. La educación en el museo, objeto de investigación. El museo y la escuela conversaciones de complemento. Medellín, Colombia: Claudia Aguirre – Parque Explora.
- Santacana, J. y Serrat, N. (2007) *Museografía didáctica*. Barcelona, España: Ariel, S.A.
- Screven, C. (1988) Exposiciones educativas para visitantes no guiados, la investigación del educador de museos, Conferencia ICOM/CECA '85, Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona, 95 – 115.

Touriñan, J. (2000) *Análisis teórico del carácter “forma”, “no formal” e “informal” de la educación*, *Papers d'Educació*, nº 1 (1983), citado en *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón, Asturias, España: TREA, S.L.

Valdés, M. (1999) *La difusión cultural en el museo: servicios destinados al gran público*. Gijón, España: TREA, S.L.

Zubiaur, F. (2004) *Curso de Museología*. Gijón, España: TREA, S.L.

Fecha de recepción: 03 de agosto 2015
Fecha de aceptación: 26 de agosto 2015

ESTRATEGIAS DOCENTES EMERGENTES PARA PREVENIR EL PLAGIO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE PREGRADO. UN ESTUDIO FENOMENOGRÁFICO CON PROFESORES EXPERIMENTADOS

TEACHERS' EMERGING STRATEGIES TO PREVENT ACADEMIC PLAGIARISM IN UNDERGRADUATE STUDENTS. A PHENOMENOGRAPHIC STUDY WITH SENIOR TEACHERS

Mónica Hernández Islas¹

Antonio Ponce Rojo²

Verónica Ortiz Lefort³

Martha Vergara Fregoso⁴

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados de un estudio de corte cualitativo realizado con profesores de pregrado en la segunda universidad pública más importante de México. El objetivo principal ha sido dar cuenta de las estrategias implementadas por los docentes ante el plagio académico, práctica no deseable que se está volviendo cada vez más frecuente en las aulas universitarias como uno de los efectos negativos de la creciente disponibilidad de grandes cúmulos de información en línea. El estudio, de corte cualitativo, se centró en aquellas prácticas que algunos profesores, con una antigüedad en la docencia mayor a los 10 años, implementan para “regresar” a la enseñanza tradicional bajo la cual fueron formados y con base en la cual también han realizado gran parte de sus labores docentes. La recolección de los datos fue realizada empleando entrevistas a profundidad y como método de análisis se empleó la fenomenografía. Los resultados permitieron establecer dos grandes categorías de prácticas emergentes, la primera tiene que ver con aquellas encaminadas a la prevención del plagio y la segunda, con las que se orientan a la detección y sanción del mismo. Sin embargo, también se pudo identificar cómo en la práctica, las estrategias implementadas no van realmente dirigidas al plagio, sino a conductas y hábitos que los profesores asumen como relacionados con este. El análisis da cuenta también de las posibles razones por las cuales se presentan estas prácticas de regreso, entre las que se tiene a los resultados de experiencias previas directas o indirectas y las dificultades para identificar nuevas formas de trabajo a partir del uso de nuevos medios.

Palabras clave

Estrategias docentes, comportamiento no-ético, pregrado, Internet

¹ Profesora Investigadora Titular del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Mexicano, distinción que otorga el país a los investigadores de alto nivel. Es Doctora en Educación, por la Nova South Eastern University de Florida, Estados Unidos.

² Profesor Investigador Titular en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es doctor en Ciencias del Comportamiento por la Universidad de Guadalajara.

³ Profesora Investigadora Titular en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Mexicano, distinción que otorga el país a los investigadores de alto nivel. Es doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara.

⁴ Profesora Investigadora Titular en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Mexicano, distinción que otorga el país a los investigadores de alto nivel. Es doctora en Educación.

ABSTRACT

In this paper we report the results of a qualitative research study about the emerging teaching strategies derived from the growing problem of academic plagiarism due to large amounts of information available on the internet. The participants were 17 experimented (seniority of 10 years or more) teachers engaged in undergraduate teaching at the second largest public university in Mexico. The main goal of the study was to account for the classic or traditional teaching strategies that teachers resort to in order to fight plagiarism, a practice that is rife because of the easy access to internet and related technologies. The results made possible to establish two main categories, the first one related with the strategies to prevent academic plagiarism, and the second one related with the strategies of detection and sanction of it. The analysis explores some of the reasons why the comeback to traditional practices is observed, considering teacher's previous first and second hand experiences, and some problems to identify more options in the use of technologies in class.

Keywords

Teaching strategies, non-ethical behavior, undergraduate students, Internet

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación⁵ en apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, ha dado como resultado desde sus inicios un gran número de beneficios que poco a poco van propiciando que su empleo sea cada vez más frecuente en el aula (Ortiz-Colón, 2005; Ferro, *et al.*, 2009; Domingo-Coscollola y Marquès-Graels, 2011). Sin embargo, desafortunadamente con este crecimiento también se han asociado prácticas no deseables y comportamientos negativos, de entre los cuales destaca el plagio académico (Andrade, 2011), entendido como un tipo especial de conducta deshonesta en el ámbito académico que consiste en tomar, ya sea de manera parcial o completa, contenidos o ideas que han sido previamente publicados y que se incluyen en un nuevo documento sin especificar la fuente original (Benos y colaboradores, 2005).

El plagio académico sido potenciado en los últimos años gracias a la creciente disponibilidad de Internet como medio para acceder a innumerables fuentes de información, lo que ha ocasionado que su frecuencia se haya incrementado en prácticamente todos los niveles educativos, desde los últimos de la enseñanza básica hasta el posgrado. Su

presencia vuelve más evidente el hecho de que la incorporación de las TIC por parte del docente se ha quedado corta frente a los niveles de apropiación que los estudiantes han hecho ya de la tecnología (Corona, 2014).

Hoy en día, las modalidades de plagio que puede uno observar en el aula son muy diversas, siendo el común denominador el uso y presentación como obra propia, de contenidos elaborados por otros sin que se les hayan dado los créditos correspondientes. Concurren en los espacios educativos formas de plagio en las que el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación tiene un papel protagónico, con aquellas que se realizan sin el apoyo de estas “al viejo estilo”. Como ya se ha dicho, en todos los casos detrás de estas prácticas, se encuentra una cultura de “copiar y pegar” (Hirschtick, 2006; Humani, *et al.*, 2008; Otero-Iglesias y Barrios-Osuna, 2007), que en muchos de los casos se ve agravado por el hecho de que el estudiante que hace la copia ni siquiera lee completamente la información que ha tomando.

Para erradicar esta cultura, en la literatura especializada se pueden encontrar sugerencias, orientadas principalmente a los casos en los que las fuentes de lo plagiado están en línea, pero que bien pueden ser aplicables también

⁵ En adelante, referidas como TIC por sus iniciales.

para el plagio de fuentes “no en línea”. Esas sugerencias incluyen por ejemplo, “dar soporte a los estudiantes en el uso de sus propias tecnologías y desarrollar estrategias efectivas para aprender con tecnología” (Beetham, McGill y Littejohn, 2009); usar de mecanismos para asegurarse que la información disponible no es únicamente copiada; verificar que detrás de los documentos entregados por los alumnos hay un proceso de reflexión y uso productivo del conocimiento, procurando no llegar al extremo y convertirse en “inquisidores acerca del uso de Internet” (Andrade, 2011:6). Incluso, otros más como Belther y du Pre (2009) proponen estrategias de prevención que se basan en mecanismos que aseguren que los estudiantes comprendan perfectamente que el plagio académico es una falta grave, que conozcan y entiendan los principios de la integridad académica y finalmente, que se comprometan efectivamente con el aseguramiento de la integridad personal (p. 258).

La presencia del plagio académico en los grupos escolares no siempre lleva a la implementación de las estrategias propuestas por los especialistas, sino que frecuentemente ocasiona que los docentes implementen estrategias que pueden ser vistas como “Regresos” o como “retrocesos” a la enseñanza tradicional⁶, sobre todo aquellos que fueron formados con prácticas tradicionales y que además gran parte de su práctica docente previa ha sido realizada con base en estas mismas formas de enseñanza. Estos regresos se dan a pesar de ir en contra de las políticas educativas actuales que buscan el uso intensivo de las tecnologías en apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje y en contraposición a las exigencias de “innovación” y “mejora en el nivel de calidad” que las instituciones imponen a sus docentes.

El presente trabajo busca aportar al conocimiento de estas estrategias docentes de “regreso a lo tradicional” como medio para combatir el plagio, que surgen en las prácticas de los profesores que: a) Fueron formados con modos que ahora identificamos como

tradicionales, b) Que cuentan con amplia experiencia enseñando con estos mismos modos tradicionales y, c) Que ahora tienen que formar a sus alumnos apoyándose en el uso de las herramientas de las TIC.

1.1. Revisión de la literatura

Los efectos en la práctica docente debidos a la incursión educativa de las TIC, especialmente del Internet, han sido estudiados desde diversas ópticas. Adell y Castañeda (2012) hablan acerca de cómo las TIC han propiciado “*pedagogías emergentes*” a propósito de su incursión en el aula, definiéndolas como: “... enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador ...” (p.15). Por otra parte, Veletsianos (2010) habla de “*tecnologías emergentes*” para referirse no solo a los dispositivos, sino también a las “herramientas, conceptos, innovaciones y avances utilizados en escenarios educativos diversos” (p. 12), englobando con esta concepción, tanto a las herramientas como a las formas de usarlas. En Sharples *et al* (2014) se habla de las “*nuevas pedagogías*” resultantes de la incursión de las nuevas tecnologías en el aula, con efectos positivos como la evaluación dinámica, la diversificación de los medios de instrucción, la ampliación de la cobertura y la mejora de los diseños de aprendizaje.

Almirón y Porro (2014) refieren cómo los profesores que hacen uso de las TIC en el aula tienen que buscar adecuarse a las nuevas tecnologías. Estos autores señalan que dada la situación actual, en la que los alumnos rebasan a los profesores en el dominio tecnológico, enseñar a usar la tecnología no es motivo de preocupación, sino que más bien lo es el establecer estrategias efectivas para sacarles el mayor provecho (p. 159), lo que implicaría pasar, en palabras de Esteve (2009) de la “*Docencia 1.0*” al “*Aprendizaje 2.0*”.

⁶ Para los propósitos de este trabajo, la enseñanza “tradicional” es conceptualizada con base en Tovar-Gálvez y García (2012), como el conjunto de prácticas implementadas por el docente asociadas sobre todo con modelos empiristas, positivistas y conductistas de enseñanza.

Las estrategias docentes, de acuerdo con Díaz-Barriga y Hernández, (1999), pueden ser vistas como sistemas ordenados de acciones y procedimientos para la enseñanza, caracterizados por lo siguiente: a) son de nivel macro, ya que engloban un conjunto de actividades específicas relacionadas con momentos o condiciones específicas, b) son deliberadas, consientes, reflexivas y regulatorias de acciones y procedimientos, c) son planeadas y dinámicas, y d) se derivan de un proceso de toma de decisiones por parte del docente. Con base en esta caracterización propuesta por Díaz-Barriga y Hernández (1999), se asume entonces que el docente, sobre todo, aquel que cuenta ya con amplia experiencia, en esta búsqueda de estrategias efectivas ante situaciones específicas, hace uso de lo que presupone que redundará en el mayor nivel de éxito considerando que entre sus objetivos, de acuerdo con Selding (2008), el docente suele incluir a los relacionados con el aprendizaje de sus alumnos.

Incluso, es necesario tener en cuenta que del repertorio de estrategias disponibles para el docente, no todas encajan en lo que se podría conceptualizar como de “avanzada” o “innovador”, sino que también se suele recurrir a estrategias que tienen tintes de “enseñanza tradicional”, pudiendo incluso llegar a ser considerados como un “cuello de botella” del que es difícil salir (June, 2012). Esta situación es mucho más evidente en casos de profesores en los que ellos mismos fueron formados con estrategias de tipo tradicional (Rodríguez, 1994). En España, por ejemplo, a raíz de la implementación de una política nacional que implicaba dotar de computadora a todos los alumnos de educación básica, se realizó un estudio que buscó dar cuenta de los resultados de la política, destacando el hecho de que el 50% de los profesores manifestaron seguir usando “medios y pedagogías tradicionales” no obstante la amplia disponibilidad de tecnologías que tenían (Área *et al.*, 2011: 99). Los motores fundamentales de esta persistencia de las prácticas tradicionales, de acuerdo con Pérez y Salas (2009) están muy relacionados con la tecnofobia y la resistencia al cambio por parte de los profesores, siendo

esos algunos de los puntos más vulnerables cuando se habla de incorporar las TIC en la enseñanza (Sánchez, Boix y Jurado de los Santos, 2009).

1.2. Preguntas de investigación

En el presente artículo, desde un enfoque cualitativo fenomenográfico, empleando entrevistas a profundidad, se abordan las estrategias emergentes implementadas por el docente con más de 10 años de experiencia, a propósito de las prácticas de plagio académico en las que se ve implicado el uso de Internet, centrándose específicamente, en aquellas que pueden ser asociadas con regresos a la “enseñanza tradicional”. Las preguntas que han guiado el trabajo realizado fueron las siguientes: Del conjunto de estrategias que el docente experimentado emplea a propósito de las diferentes modalidades de plagio académico que los alumnos de pregrado cometen en el trabajo escolar y en las cuales está implicado el uso de Internet, ¿Cuáles sugieren un regreso a la enseñanza tradicional? y ¿Cuál es el proceso que lleva al docente a elegir la implementación de este tipo de estrategias dentro de una gama de posibilidades?

Para los efectos del presente estudio se considera que un profesor tiene amplia experiencia en la docencia cuando tiene un historial de 10 años o más en la labor docente frente a grupo, en el nivel de pregrado.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Participantes y técnica de recolección de información

Para poder acceder a las prácticas de los docentes, en este estudio se emplearon entrevistas individuales a profundidad, (durante los meses de agosto a diciembre del 2014), con 17 profesores de pregrado de la segunda universidad pública más importante de México, cuyo ámbito principal de cobertura es la zona Centro-Occidente del país. La forma para elegir a estos profesores fue no probabilística empleando como criterio principal 10 o más años de experiencia docente en pregrado.

De acuerdo con Brinkmann (2013), las entrevistas a profundidad implican la realización de varias sesiones de trabajo, analizándose, después de cada una de ellas, la transcripción correspondiente y verificando la información obtenida, con la finalidad de realizar sesiones posteriores de entrevista en donde se amplía, clarifica o profundiza de acuerdo con los intereses específicos del investigador. En el presente estudio, fueron necesarias una o dos sesiones posteriores a la sesión inicial de entrevista, para poder llegar al nivel de profundidad y amplitud deseado.

El criterio para definir un tema de entrevista como agotado, fue el *punto de saturación teórica* que es el momento en el toda la información que se está obteniendo ya es repetitiva o redundante y en dónde queda claro para el investigador, que las ausencias, si es el caso, no serán abordadas con mayor profundidad, a pesar de la petición expresa del investigador (Valles, 2014). En total, se conformó una base de entrevistas con 47 transcripciones de las sesiones sostenidas con los participantes.

2.2. Método de análisis

La información obtenida a partir de las entrevistas a profundidad, fue analizada usando *fenomenografía* (Ver: Bowden, 2000 y Walsh, 2000) concebida como un método "... para hacer mapas de las diferentes formas cualitativas en las cuales las personas experimentan, conceptualizan perciben y entienden varios aspectos de un fenómeno y el mundo que le rodea..." (Marton, 1986:31). La perspectiva fenomenográfica empleada fue la de espectro "amplio" que comúnmente se usa para el análisis de el aprendizaje o la enseñanza (González-Ugalde, 2014).

Para el proceso de análisis se empleó la secuencia establecida en Burnstein, Quintanilla y Fuentealba (2011:363) que integra los siguientes pasos: a) identificación de los aspectos referenciales en cada entrevista, b) establecimiento de las categorías referenciales, c) establecimiento de las categorías estructurales, d) contraste de ambos tipos de categorías para determinar las categorías

definitivas, e) se define la matriz de categorías/dimensiones.

El análisis fue realizado usando el paquete de *software* Atlas.ti como medio de soporte, en su versión 1.0.18 para la plataforma Mac OSX.

2.3. Validez y consistencia (confiabilidad cualitativa)

Como medidas para asegurar la validez y la consistencia (confiabilidad cualitativa), se implementaron las siguientes medidas:

- a) Para la elaboración de la guía de entrevista a profundidad se consideró como estrategia la consulta a expertos externos al equipo de investigación (Saris y Gallhofer, 2007), que para el caso que nos ocupa, implicó la participación de tres expertos en la investigación cualitativa de estrategias docentes. Los expertos consultados revisaron la guía inicialmente propuesta y realizaron sugerencias para su modificación, que fueron integradas en una segunda versión previo a su aplicación en la recolección de datos.
- b) Tanto la recolección de los datos como el análisis de los mismos fueron realizados por los autores de este artículo.
- c) Para asegurar la consistencia (confiabilidad cualitativa) se empleó la técnica de auditoría del análisis por parte de un investigador externo (Cortez-Camarillo, 1997; Guba, 1981) quien elaboró de manera independiente las asignaciones de categorías para la transcripción de una entrevista elegida aleatoriamente, como medio para valorar el nivel de coincidencia, que fue medido empleando el índice *Kappa* de Cohen (Cohen, 1960). El nivel de acuerdo medido alcanzó un valor de .846, en una escala continua de 0 a 1, que de acuerdo con Landis y Koch (1977) resulta en el rango del *acuerdo casi perfecto*.

3. RESULTADOS

Del análisis de las entrevistas realizadas a los participantes, inicialmente fueron extraídos los

casos de plagio académico reportados, con la finalidad de identificar patrones recurrentes que posibilitaran una categorización posterior.

Los casos junto con sus orígenes o fuentes identificadas, se sintetizan en la siguiente Figura:

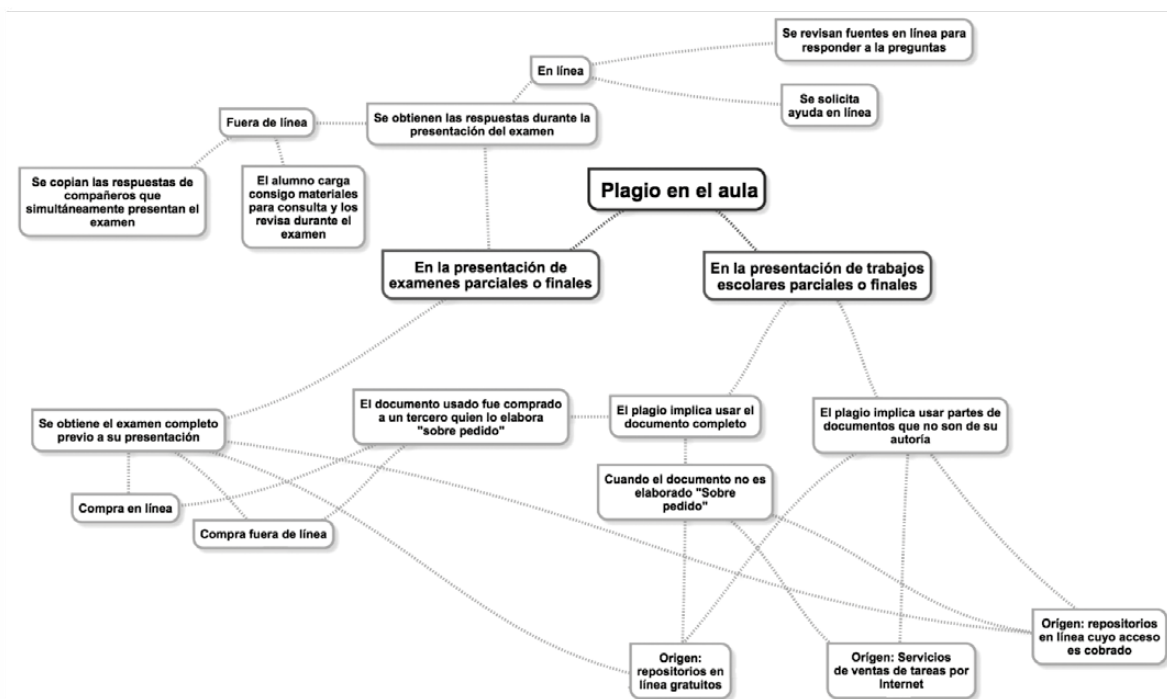


Figura 1. Posibles casos de plagio en el aula y sus fuentes

Fuente: Elaboración propia con base en la información proporcionada por los participantes

Con base en los casos posibles que se muestran en la Figura 1, se pueden identificar los siguientes patrones de recurrencia:

Plagios cometidos en los que Internet tiene un papel primordial

- La elaboración y presentación como obra propia de trabajos escolares que fueron realizados con base en la copia parcial o total de trabajos ajenos, sin que se les haya dado el crédito correspondiente;
- La presentación como obra propia, de trabajos escolares elaborados con base en los trabajos escolares presentados por otros alumnos en ediciones anteriores del mismo curso, cuyas copias han sido adquiridas en línea.
- La presentación como obra propia, de trabajos escolares que fueron comprados a un tercero a través de Internet, quien lo ha elaborado "sobre pedido".
- La presentación de exámenes cuyas respuestas han sido obtenidas en la

red, ya sea previo a este o durante la presentación del mismo.

Plagios cometidos sin la intervención de fuentes en línea

- Los patrones recurrentes anteriormente enunciados concurren con las viejas prácticas de plagio, es decir, con los casos en los que el plagio se realiza sin la intervención del uso de Internet:
- La presentación como obra propia, de trabajos escolares que incluyen porciones de textos tomados de libros, revistas o cualquier otra fuente escrita, sin que se haya dado el crédito correspondiente a la fuente.
 - La presentación como obra propia, de trabajos elaborados con base en fotocopias de tareas realizadas por alumnos de los mismos cursos, pero de periodos escolares anteriores.
 - La adquisición, previo a la presentación del examen, de fotocopias de los exámenes de la misma asignatura,

realizados en periodos escolares anteriores.

A partir de estos patrones, se establecieron las modalidades que se presentan a continuación.

3.1. Modalidades del plagio académico identificadas

Aunque el plagio académico, como ya se ha establecido, en esencia consiste en tomar texto o ideas ajenas para incluirlas en un trabajo propio como si fueran resultado de un proceso intelectual personal, hay variaciones en la modalidad en la que se presenta esta conducta no deseada.

3.1.1 Modalidades relacionadas con la elaboración de trabajos escolares

Modalidad 1. El contenido plagiado es tomado de Internet

Internet es en este momento uno de los principales repositorios de información al recurren los estudiantes cuando elaboran trabajos escolares, tanto por la disponibilidad, como por la gran cantidad de documentos accesibles. No todos son fiables, ni tampoco existe la seguridad de que sean originales, por lo que entonces se pueden encontrar casos en los que se esté plagiando un texto que su vez está plagiando a otro. Véase el siguiente caso:

Estaba revisando un texto entregado por un alumno y me percaté de pequeñas diferencias en el formato en el que estaba presentado: de un párrafo a otro cambió el tipo de letra y algunos párrafos estaban justificados a la derecha, mientras que otros no. Busqué parte de los párrafos del trabajo de ese alumno en Google y me encontré con que se trataba de partes de un texto de una página en donde diferentes usuarios 'suben' tareas para que las puedan usar otros alumnos. Lo más triste de todo esto, es que incluso esas tareas contenían

partes plagiadas de otros lados, ya que en esta búsqueda también me encontré las fuentes originales... (profesor 03)

Aquí se está haciendo referencia al uso de portales en Internet⁷ que expresamente contienen trabajos escolares realizados por estudiantes en cualquier parte del mundo y puestos a disposición de los usuarios interesados en tomar todo o alguna parte de los textos, según su conveniencia. No hay garantía de que la información que se encuentra disponible en estos portales sea original de quien aparece como autor del texto, ya que a su vez estos documentos pueden estar conformados con base en otros textos, a los cuales no se les está dando el crédito debido.

Modalidad 2. Cuando el texto plagiado es tomado de los trabajos de otros alumnos

En esta modalidad se contemplan casos como los que se relatan a continuación. En el primero de ellos implica a alumnos que "comparten sus tareas con otros compañeros de clase":

A menudo, los alumnos comparten sus tareas con otros alumnos, quienes copian la información que reciben y la presentan como propia en un trabajo. En el mejor de los casos el trabajo que presentan es un poco distinto al original y en el peor de los casos llega a ser una copia al carbón en la que lo único que cambia es el nombre del alumno. El gran problema en este tipo de actos es que el alumno emisor es el único que realiza el trabajo y el receptor o receptores son solo un agente pasivo que copia sin ningún nivel de análisis (profesor 09)

Sin embargo, existe una posibilidad más en la que se trasciende al salón de clase:

En la cercanía de la escuela hay un servicio de fotocopiado que es famoso por vender copias de las tareas realizadas por alumnos de generaciones previas. Yo supongo que en estos casos se trata

⁷ Ejemplos de estos portales son: "El Rincón del Vago": <http://www.rincondelvago.com> o "Buenas Tareas": <http://www.buenastareas.com>

de copias que el establecimiento guarda sin el consentimiento del alumno, es decir, que el alumno acude a imprimir o a fotocopiar su trabajo y ahí, sin su permiso, se quedan con una copia de este. Es un secreto a voces, muchos alumnos recurren a este servicio para comprar una copia de una de estas tareas (profesor 12)

En este segundo caso, los alumnos que recurren al “servicio” al que hace referencia el profesor 12, están comprando copias de tareas elaboradas por alumnos de ciclos escolares pasados.

Modalidad 3. Cuando el contenido que es presentado como propio, es realizado por terceros como parte de un servicio cobrado

Esta otra posibilidad es también, por los testimonios de los profesores participantes, frecuente entre los alumnos que cometen conductas deshonestas en la presentación de sus trabajos escolares. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

He sabido de alumnos destacados o alumnos de grados más avanzados que obtienen ingresos extra haciendo trabajos para otros alumnos. Los servicios de estos alumnos son bien cotizados ya que los trabajos que realizan pueden ir incluso ‘con garantía’ de que la calificación que se obtenga será alta. En vez de que el alumno interesado pague por una asesoría de un compañero más avanzado, paga por que le elaboren el trabajo que después habrá de presentar como propio... (profesor 02)

El anterior testimonio da cuenta de un caso en el que el servicio ofrecido por “terceros” para la elaboración de trabajos escolares es realizado por compañeros de la propia escuela. Sin embargo, esta no es la única fuente, ya que en Internet también hay sitios que ofrecen este tipo de servicios. Si se realiza una búsqueda simple en sitios como “Mercado Libre”⁸, utilizando

los términos “tesis y trabajos escolares” se puede uno encontrar servicios que mediante un pago “a convenir”, se dedican a realizar tareas de pregrado o de posgrado por encargo, e incluso trabajos de tesis para obtener grados. Se pueden encontrar en estos sitios, servicios de elaboración de trabajos escolares de cualquier disciplina y con fines variados que van desde una simple tarea escolar, hasta un trabajo final de curso o como ya se mencionó, una tesis para obtener un grado. Este tipo de servicios es también reportado por los profesores participantes, como se menciona a continuación:

...Incluso, hoy en día, por Internet, los alumnos con más recursos pueden encargar sus trabajos escolares. [...] detectar este tipo de fraudes es mucho más difícil para uno y no dudo que la mayoría de las veces, pasan inadvertidos (profesor 02)

3.1.2 Modalidades de plagio relacionadas con la presentación de exámenes escolares

La presentación de exámenes escolares es también un espacio en el que se presenta el plagio académico, bajo las siguientes modalidades:

Modalidad 1. Cuando el alumno copia las respuestas de otro compañero en el propio examen

En este caso, durante el examen, el alumno copia las respuestas que otros alumnos han incluido en sus propias evaluaciones.

Me ha tocado ver casos en los que el alumno, de alguna manera, logra ver las respuestas que sus compañeros contiguos han escrito y con base en ellas estructura su propia respuesta. (Profesor 09)

En el caso anterior, se trata de alumnos que sin el permiso del otro, copian las respuestas

⁸ <http://www.mercadolibre.com>

que este ha proporcionado en el examen. Sin embargo, existen otros casos en los que hay un acuerdo, ya sea previo a la situación de examen o durante la misma, para que el primero tome las respuestas del otro, o incluso, para que el segundo también tome las respuestas del primero.

hay alumnos muy altruistas (SIC) que dan oportunidad a los que están cercanos para que vean las respuestas que ellos han puesto en su hoja de evaluación. [...] o también me ha tocado ver que hay acuerdos entre varios para que las respuestas que uno sabe las comparta con el otro y de la misma manera, le sean proporcionadas aquellas que este desconoce (Profesor 04).

En este segundo supuesto, cuando hay un mutuo acuerdo, bien podría decirse que técnicamente no se trata de un plagio, ya que la información no es tomada sin permiso, sin embargo, se ha ubicado en esta categoría, con base en el hecho de que de cualquier manera, se está presentando como propia una producción ajena sin que se esté dando la referencia correspondiente al autor original.

Modalidad 2. Cuando el alumno consigue una copia de las preguntas del examen y sus correspondientes respuestas correctas

Existe la posibilidad también de que los alumnos hayan conseguido previo a la presentación del examen, las preguntas que la evaluación incluye, o incluso, las preguntas y sus respuestas correspondientes.

Una vez me tocó aplicar un examen a un alumno que previamente había conseguido las preguntas y sus correspondientes respuestas. ¡Terminó de contestar el examen en menos de cinco minutos! Cinco minutos para realizar un examen en donde los propios profesores invierten cerca de 40 minutos! Me di cuenta, ya que al interrogarlo acerca de lo fácil que le había resultado el contestar el examen, supe que no tenía idea acerca de lo que había escrito como respuesta en cada ítem. Las

memorizó y simplemente las transcribió en el examen!... (Profesor 14)

Las estrategias que los profesores refieren acerca de la manera en la que los alumnos consiguen los ítems de los exámenes son, incluso, muy elaboradas, como se puede ver a continuación:

cuando los exámenes son homogéneos para todos los grupos de un curso específico, hay grupos de alumnos en los que uno de ellos se presta (SIC) a manera de sacrificio, para entrar a un salón como si fuese a presentar el examen, anotar todos los ítems incluidos y salir sin contestar nada. Una vez afuera, con las preguntas del examen, todos se dedican a averiguar las respuestas, de manera tal que se pueden presentar más tarde en otro grupo, a realizar el examen, ahora sí, de manera oficial (Profesor 07)

Una vez que se han revisado las modalidades en las que el plagio académico se presenta, según las experiencias de los participantes, es pertinente tratar las estrategias docentes emergentes a propósito de dichas modalidades.

3.2. Las estrategias docentes encontradas que sugieren “regreso a lo tradicional”

Las estrategias analizadas se pueden ubicar en dos grandes categorías: a) las relacionadas con la *prevención* del plagio académico en el trabajo escolar, y b) las relacionadas con la *detección y sanción* del mismo. A continuación se revisa a detalle cada una de ellas.

3.2.1. Estrategias de prevención

En este caso el profesor implementa acciones para prevenir el plagio en base a sus experiencias previas, su conocimiento acerca de las maneras en las que el plagio puede darse, o en base, incluso, a las experiencias vividas por otros y que son intercambiadas con el profesor. En los casos en los que se trata de una experiencia de plagio vivida, si esta es significativa se vuelve un elemento a compartir

con el cuerpo docente, como se puede ver en el siguiente testimonio.

Si, ¡claro!, cuando a uno le acaban de hacer una ‘jugada magistral’ (SIC) y la descubre, es motivo de plática con los compañeros profesores! Una vez, por ejemplo, detecté a un alumno que traía hojas blancas supuestamente adicionales, por si le eran necesarias en el examen y resulta que en esas hojas traía escritas las respuestas del examen, pero escritas con una punta sin tinta, de manera tal que a simple vista no era detectable el contenido que estaba escrito [...] es como cuando escribes en una hoja de papel con tanta fuerza, que se queda marcado en la hoja siguiente [...] ¡por supuesto que se lo hice saber a mis compañeros en la siguiente reunión académica para que pudieran estar prevenidos! (profesor 13)

Una vez que se detecta una manera de proceder del alumno para cometer plagio, se implementan acciones que buscan impedir que se presente nuevamente un caso como ese.

nada más se la hacen a uno una vez, ya que en cuanto lo detectas, la siguiente vez ya no lo permites. Por ejemplo, una vez detecté que por el “Messenger” se estaban pasando las respuestas, por ello, la siguiente vez, expresamente prohibí el uso de teléfonos en el aula durante el examen (Profesor 16)

Pero no todas las experiencias previas que se usan tienen su origen en el ejercicio docente. También el profesor hace uso de su propia experiencia como estudiante para prevenir las conductas no deseadas.

yo me acuerdo de cuando era alumno, cómo se las ingeniaba uno para copiar en el examen. Por ejemplo, había un compañero que era experto en hablar sin que el maestro lo escuchara y de esa manera podía preguntar las respuestas de examen. Ahora, aunque los exámenes son distintos, me acuerdo de lo que uno hacía o le tocaba ver que otros hacían

y trata de prevenirlo, ajustado a los nuevos tiempos, por ejemplo, buscando maneras para que las respuestas no se las puedan pasar entre ellos, por ningún medio (profesor 04)

Es en base a esas experiencias, vividas o conocidas, que el profesor estructura modos de proceder que se convierten en estrategias, en este caso, de prevención. A continuación se detallan estas estrategias.

Estrategia 1: Asignar trabajos escritos a mano

Asignar tareas y solicitar que sean escritas a mano, a decir de algunos de los docentes entrevistados, es una estrategia que emerge a partir de la gran disponibilidad de información en Internet. No se trata de una estrategia que vaya acorde con las políticas institucionales que buscan el desarrollo de destrezas tecnológicas, entre las que está el uso de procesadores de texto y las competencias relacionadas con este, sino que más bien se trata de una estrategia de tipo emergente, dada la alta frecuencia del plagio en los trabajos escolares presentados por los alumnos. Esta estrategia puede concurrir incluso, con los deseos de los profesores de propiciar el uso de herramientas tecnológicas como los buscadores de información en Internet:

no es que esté en contra del uso de la tecnología, sino que simplemente había que hacer de alguna manera para contener tanto ‘copiar y pegar’ en las tareas [asignaciones escolares] [...] de hecho, solo en este sentido me veo tradicional, ya que sí los aliento a hacer búsquedas de información en Internet y a emplear esa información en sus trabajos escolares. Simplemente, el pedir las escritas a mano es para asegurarme de que están leyendo la información recolectada (profesor 4)

En este caso, como dice la parte de la transcripción incluida, el pedir los escritos a mano se articula con el uso de buscadores de información en Internet como una forma para asegurar que hay un proceso de lectura previo al uso de la información. Sin embargo,

hay plena conciencia en algunos casos de que su empleo no asegura una verdadera lectura previa, como menciona a continuación otro profesor:

Yo les pido la tarea escrita a mano, para asegurarme de que por lo menos la leen completa y al menos una vez, pero sé muy bien, que ello no lo asegura realmente. Al revisar los trabajos escritos me puedo dar cuenta que algunos de ellos ni siquiera así se han preocupado por entender lo que escribieron... [¿podría dar un ejemplo de ello?] ... por ejemplo, una vez, una chica en un trabajo escribió algo así como que el concepto del que se estaba tratando marcaba un hito en la historia de la ciencia, [...] cuando le pregunté acerca de qué era un hito, por supuesto que no pudo contestarme (profesor 7)

Incluso, como lo demuestra la viñeta siguiente, el empleo de esta estrategia tampoco asegura que el texto sea propio del alumno:

aún así, cuando les pides trabajos hechos a mano, te encuentras con que se pasaron la tarea unos a otros y te entregan copias fieles de un original, que difícilmente te puede dar pistas acerca de cuál de todos los implicados es el autor. [...] En estos casos la medida que tomo es la misma para todos [una calificación reprobatoria] (Profesor 12)

Estrategia 2: Prohibir el uso de fuentes en línea para la elaboración de trabajos escolares

Una más de las estrategias que los profesores han manifestado usar para tratar de evitar que sus alumnos “copien y peguen” es la prohibición del uso de Internet como medio de consulta de materiales para realizar sus asignaciones y la indicación expresa de usar exclusivamente, materiales físicos como libros y revistas especializadas tomadas de la biblioteca:

yo les pido que vayan a la biblioteca y que tomen libros impresos. Les prohíbo expresamente, en algunas tareas

[asignaciones] el uso de Internet. De esta manera no solamente me aseguro de que los leen [se refiere a los materiales que consultan], sino que también estoy propiciando que conozcan su biblioteca y que se den cuenta de los materiales que ahí están disponibles (Profesor 9)

Estrategia 3: Prohibir el uso de dispositivos conectados a internet durante clase

La prohibición del uso de dispositivos conectados a internet durante el desarrollo en clase, como medio para evitar que se revisen sitios de internet relacionados con los contenidos que se abordan, es otra de las prácticas que han emergido con la popularización del internet entre los alumnos. Mientras que las políticas institucionales, en concordancia con las federales, buscan dotar de acceso a la red vía inalámbrica (*wi-fi*), este acceso es prohibido por algunos profesores durante la clase. Entre las razones que se esgrimen para ello están las siguientes:

Yo les prohíbo el acceso a Internet en clase por varias razones, primero, debido a que la conexión la usan para ‘chatear’ [usar el chat], pero también debido a que se la pasan revisando en Wikipedia por ejemplo, acerca de lo que uno está diciendo, y es muy molesto que se estén adelantando a lo que uno va a decir. Por otra parte, la información que ahí pueden conseguir no es confiable siempre y pueden estar manejando datos erróneos que solo confunden a resto de la clase (Profesor 13)

Estrategia 4. La realización de exámenes con tintes tradicionales

Algunos profesores implementan nuevamente exámenes presenciales, aún cuando ya habían incursionado en el uso de exámenes en línea con base en alguna plataforma como Moodle. Esta estrategia se emplea, incluso en casos en donde los cursos de modalidad mixta tienen un componente mayoritariamente en línea.

Uno de mis cursos es casi todo en línea, usando el Moodle como plataforma. Sin

embargo, aunque el Moodle tiene la facilidad para hacer exámenes en línea, no es confiable debido a que no puedes controlar que los alumnos no copien mientras están haciendo el examen (Profesor 04)

Incluso, algunos profesores, han realizado modificaciones hacia lo “tradicional” en sus prácticas de aplicación de exámenes buscando la aplicación automática que permiten las plataformas de entrega de contenidos en línea,

Para mis exámenes uso el Moodle, ya que es muy fácil calificar a los alumnos con esta herramienta. Sin embargo, cuando voy a aplicar un examen, cito a todos los alumnos en un aula de cómputo, todos a la misma hora. Ahí les aplico el examen controlando que no usen ninguna herramienta en Internet, ni sus celulares [teléfonos móviles] ni les permito tampoco que platiquen entre ellos. Es como los exámenes de antes, pero ahora con las ventajas de usar Moodle para facilitarle a uno la tarea de calificar (Profesor 04)

Para esta estrategia es posible identificar algunas variantes. En algunos casos, los profesores emplean alguna herramienta automatizada para poder manejar diferentes versiones de un examen o para manejar ordenes diferentes de los ítems. En otros casos, las versiones o los órdenes de los ítems en patrones diferentes se usan sin el apoyo de alguna implementación tecnológica, lo que vuelve más compleja la aplicación y la calificación.

Estrategia 5. El uso de diferentes versiones del examen (variando en ítems y orden de los mismos)

Mediante el uso de diversas versiones del examen se busca evitar que el alumno pueda hacer uso de plantillas o listados previamente obtenidos en línea para la solución del mismo, o por lo menos, como un profesor lo indica, para asegurarse de que el alumno lea las preguntas antes de contestar y si no es así, detectarlo inmediatamente.

yo hacía versiones diferentes del examen, así cuando un alumno le decía al otro que le pasara la respuesta de la pregunta tal, resulta que la pregunta en el otro examen no es la misma. Uno se da cuenta con ello de que el alumno le ha copiado al de al lado. Ahora que contamos con el Moodle, [la plataforma en línea para la gestión de cursos] hago un banco de preguntas y me aseguro de que cada ítem es incluido al azar en los exámenes de los alumnos. Así tengo una versión distinta del examen para cada alumno y no es nada complejo poder calificarlos (Profesor 17)

Estrategia 6. La prohibición del uso de dispositivos conectados en línea durante el examen

Existen casos en los que los profesores han tomado como política la prohibición de recursos en línea durante el examen, impidiendo el uso de cualquier dispositivo electrónico o prohibiendo el uso de cualquier paquete de software diferente de la propia plataforma para el curso. Para poder tener control sobre el uso de dispositivos o herramientas como las aquí mencionadas es necesario aplicar el examen en línea, bajo condiciones controladas, como las que posibilita el uso de un laboratorio de cómputo.

3.2.2. Estrategias para la detección y la sanción

Una segunda categoría encontrada derivada del análisis de las estrategias docentes emergentes está relacionada con la detección y sanción del plagio académico en las modalidades ya descritas previamente. En este apartado se revisan primero las acciones implementadas, es decir, las estrategias y segundo, las consecuencias de la acción detectada, es decir, las formas de sanción que los propios profesores implementan.

Estrategia 1: interrogar a los alumnos a propósito del contenido de sus escritos

La realización de interrogatorios específicos para verificar si los alumnos que presentan

los reportes son efectivamente los autores de los mismos.

Es fácil darse cuenta cuando un alumno ha escrito algo o solo lo ha copiado de algún lado, o si se lo hicieron. Solo hay que interrogar un poco a los alumnos acerca de lo que supuestamente han escrito (Profesor 11)

A continuación, otro caso en el que mediante preguntas se verifica la autoría de un documento:

Un día me entregaron un escrito en donde se hablaba de la historia de la psicología, y sorprendentemente era exactamente igual a otro entregado por otro alumno, con el mismo formato. Fue muy fácil identificar quién de los dos lo hizo verdaderamente y quien lo copió, con tan solo preguntar a ambos por separado acerca del contenido (Profesor 07)

En algunos casos, los profesores se refieren a este acto de verificación como “interrogar”, mientras que en otros se emplea solamente el verbo “preguntar”. Profundizando en este hecho, uno de los profesores que emplean el término “interrogatorios”, manifestó que probablemente se deba a que detrás de este término se encuentre el presupuesto de que el alumno es culpable. Esta estrategia parece no usarse sino de manera esporádica, como un mecanismo para propiciar en el grupo la idea de que en todo momento se cuida que las tareas no hayan sido plagiadas.

Estrategia 2: Incluir en las evaluaciones preguntas concurrentes para evaluar la consistencia

Algunos profesores manifestaron incluir en las evaluaciones escritas dos o más ítems en donde se pregunta lo mismo, pero de manera diferente. En estos casos el objetivo que está detrás de la acción es la verificación de la consistencia de las respuestas del alumno, que ofrece lo que los profesores consideran como “evidencias” de la autenticidad de las respuestas.

Estrategia 3: Incluir en las evaluaciones ítems que requieren respuestas abiertas

El uso de preguntas abiertas en las evaluaciones escritas implica más que la simple memorización de una porción de información, ya que se requiere la comprensión de la misma. Con ello, el profesor obtiene elementos para valorar la autenticidad de las respuestas recibidas.

por lo general, les pongo una o dos preguntas abiertas. Es más trabajo a la hora de revisar, pero ello ayuda a conocer si el alumno copió o no. Incluso te ayuda también a saber si el alumno memorizó o en verdad ha comprendido los contenidos del curso (profesor 12)

Acerca de las sanciones

Una vez que el plagio ha sido detectado los profesores refieren como consecuencia, una sanción. Sin embargo, las consecuencias que el plagio detectado tiene son muy variadas. En todos los casos, el profesor es el encargado de sancionar, ya que aunque la normatividad institucional contempla el plagio como una de las razones por las cuales se pueden fincar responsabilidades a los alumnos, no se reportaron casos en los que el profesor llevara la sanción más allá del aula o de su curso. Sin embargo, no con lo anterior se quiere dar la idea de que se considera una falta menor, ya que se reportaron incluso, casos en los que la sanción es una calificación reprobatoria, con lo que el alumno se ve obligado a repetir el curso.

no, yo sé que la Ley Orgánica de la Universidad sanciona a los alumnos que copian en los exámenes y que se tiene que seguir un procedimiento. Yo, no sigo ese procedimiento, simplemente anulo el examen y con ello el estudiante queda automáticamente reprobado. Afortunadamente uno cuenta también con la libertad de cátedra y entre una de las prerrogativas que tienes, está el definir la forma en la que evalúas a tus alumnos. Estas conductas [el plagio] son inaceptables y por ello, el alumno se va a repetir (Profesor 06).

Sin embargo, parece haber una clara distinción entre el plagio cometido en un examen, por ejemplo, copiando las respuestas del otro, y el plagio cometido en la entrega de un trabajo escolar, en donde la sanción aplicada no lleva a la reprobación del curso, sino solamente a la anulación del trabajo en cuestión.

cuando recibo trabajos que tienen textos que son copiados, simplemente invalido el trabajo y el alumno pierde los puntos que se habían asignado a la tarea. A lo mejor el resto del trabajo es original, pero para mí, en cuanto detecto la primer falta de este tipo, dejo de revisar el resto y lo invalido (Profesor 02)

3.3 Razones esgrimidas para el regreso a la enseñanza tradicional

Es de llamar la atención, que algunas de las estrategias “de regreso a lo tradicional”, implementadas por estos profesores, requieren incluso de una mayor carga de trabajo. Ante la pregunta sobre por qué implementarlas si se requiere de mayor trabajo, la respuesta en todos los casos tiene que ver con la efectividad de las mismas, ya comprobada por los profesores.

Qué por qué decidí cambiar de estrategia? Bueno, conoce algunas maneras en las que los alumnos pueden actuar y por supuesto que las acciones de uno van en consecuencia, a tratar de prevenir esto que uno espera que pueda suceder. Y en cuanto al por qué de proceder de esta manera y no de otra, verás, uno trata de usar aquellas cosas que sabe que han dado resultado y por supuesto que a veces incluso, recurres a la manera en la que a ti mismo te enseñaron las cosas. Qué mejor prueba de que funcionan. Ese fue mi razonamiento (profesor 13)

Igualmente, en el caso de los exámenes. Al preguntar acerca de la razón por la cual, a pesar de implicar mayor complejidad o trabajo, se opta por regresar a este tipo de exámenes “tradicionales”, se tuvieron respuestas como las siguientes:

Es preferible trabajar más, que caer en el error de no detectar a un alumno que está copiando las preguntas del examen a otro alumno, o recibir, incluso, todos los exámenes contestados como si se hubiesen encargado ‘en equipo’, por ello me vi en la necesidad de regresar a los viejos exámenes en papel (Profesor 04)

En la viñeta anterior resalta el hecho de que el profesor haya empleado el término “necesidad”, cuando hace referencia a las razones por las cuales se ha regresado a los viejos exámenes. Al preguntarle al profesor acerca de ello, se esgrime el argumento siguiente:

bueno, hablo de la necesidad, ya que uno tiene que evaluar al alumno y el examen es uno de los medios. Detrás está la responsabilidad que tiene uno de que la calificación que le asigna al alumno sea lo más acercada al nivel de aprendizaje logrado (Profesor 04)

Cuando se preguntó a los profesores acerca de la posibilidad de implementar estrategias diferentes a las de tinte “tradicional”, los profesores manifestaron lo siguiente:

Claro que es posible aplicar otro tipo de estrategias. Pero yo aplico estas [las de tinte tradicional] debido a que ya he comprobado que funcionan. Con los alumnos, creo que no te puedes dar el lujo de arriesgar con la prueba de nuevas cosas (Profesor 08)

Bueno, yo creo que lo he hecho por la facilidad que representa el aplicarlas. Probablemente, con más tiempo, podría buscar aplicar otro tipo de estrategias, pero por lo pronto recurro a lo que sé que ofrece resultados favorables (Profesor 12)

De lo anterior se desprende entonces, que una de las razones más importantes en algunos profesores tiene que ver con los resultados que las estrategias parecen garantizar y la falta de tiempo para pensar en otras estrategias. Sin

embargo, probablemente se deba también a la manera en la que verdaderamente se concibe al plagio académico como falta menor, debido a que parece que el agravio más importante no es el hecho de que el alumno esté copiando, sino el no haber leído lo que se copia. Considérese el fragmento siguiente:

El gran problema es que el alumno lo copia y lo pega sin siquiera leerlo. A veces la información que están copiando viene con errores ortográficos, mentiras o imprecisiones sumamente obvias y el alumno tal cual las pega en sus trabajos escolares [...] eso, creo yo, es lo más triste del asunto (profesor 02)

Así, el plagio como falta a la ética del estudiante no es vislumbrada, sino que la atención del profesor se centra en el acto de copiado. Ello adquiere mayor sentido, cuando se analizan las estrategias que el profesor implementa, que van orientadas a que el alumno demuestre que conoce aquello que ha escrito.

3.4 Mapa fenomenográfico de las estrategias emergentes con tintes tradicionales

Con base en los dos apartados anteriores en donde se analiza la información obtenida a propósito de las prácticas que han emergido a propósito de situaciones específicas, fue posible conformar el siguiente mapa fenomenográfico

Mapa 1

Las prácticas docentes emergentes con tintes tradicionales a propósito del plagio

<i>Plagio académico</i>	<i>Estrategia emergente de tinte “tradicional” a propósito</i>	<i>Categoría derivada de la naturaleza de la estrategia</i>
<i>Se presentan como propios: materiales, ideas, textos, soluciones a problemas Son tomados con o sin consentimiento de: internet Compañeros Terceros con pago de por medio</i>	<i>Asignar trabajos que el alumno debe entregar escritos a mano</i>	<i>Prevenir</i>
	<i>Prohibir el uso de fuentes en línea para la elaboración de trabajos escolares</i>	
	<i>Prohibir el uso de dispositivos conectados a Internet durante clase</i>	
	<i>La realización de exámenes con tintes tradicionales</i>	
	<i>El uso de diferentes versiones del examen (variando en ítems y orden)</i>	
	<i>La prohibición del uso de dispositivos conectados en línea durante el examen</i>	
	<i>Interrogar a los alumnos a propósito del contenido de sus escritos</i>	<i>Detectar y sancionar</i>
	<i>Incluir en las evaluaciones preguntas concurrentes para evaluar la consistencia</i>	
	<i>Incluir en las evaluaciones ítems que requieren respuestas abiertas</i>	
<i>La consecuencia del plagio</i>	<i>Anular el puntaje correspondiente en trabajos cotidianos</i>	<i>Sanción diferenciada</i>
	<i>Reprobar el curso, cuando el plagio se presenta en el examen o en el trabajo final del curso</i>	

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis fenomenográfico de las entrevistas realizadas

En el mapa anterior se busca dar cuenta de manera gráfica, del resultado del análisis fenomenográfico realizado en este estudio. Es de llamar la atención el hecho de que haya más estrategias identificadas para prevenir que para detectar, lo cual podría ser un indicador de la manera en la que el profesor espera ya que el problema se presente, así como las modalidades en las que este se puede dar y por esta razón, las estrategias se orientan a impedir que se presente. Asimismo, es destacable el hecho de que las estrategias estén orientadas principalmente a la “copia sin lectura”, privilegiándose en este caso la “copia con lectura”. Es decir, las estrategias identificadas van más hacia la lectura de los materiales usados que a la implementación

de una práctica de correcta referencia de las fuentes empleadas.

Como puede observarse en el apartado de sanciones, las consecuencias del plagio académico parecen no ir más allá del ámbito del curso en donde la falta ha sido detectada. Sin embargo, sí fue identificada una distinción entre la manera en la que es considerado el plagio en una tarea o trabajo escolar y aquel que es cometido a propósito de la presentación de un examen escolar, siendo este último catalogado como más grave.

Con base en el análisis de este esquema, se pudo elaborar el siguiente mapa de estrategias

Mapa 2

Qué	Categoría derivada de la naturaleza de la estrategia documentada	Cómo
<i>Impedir el uso de la información sin haberla leído previamente</i>	<i>Prevenir</i>	<i>Forzar a que se lea mientras se hace una copia manual de la información, ya que no se pueden usar fuentes digitales ni se pueden presentar trabajos elaborados en computadora.</i>
<i>Forzar a la lectura previa de los materiales</i>		<i>Prohibiendo el uso de fuentes digitales y procesadores de texto</i>
<i>Impedir la memorización de elementos no relacionados con el contenido, que permitan contestar un examen (por ejemplo Secuencias de opciones correctas)</i>		<i>La realización de exámenes con tintes tradicionales: El uso de diferentes versiones del examen (variando en ítems y orden de los mismos).</i>
<i>Impedir la memorización sin comprensión de los contenidos para la presentación de un examen de conocimientos</i>		<i>Incluir en las evaluaciones preguntas concurrentes para evaluar la comprensión y no la memorización, e incluir en las evaluaciones ítems que requieren respuestas abiertas</i>
		<i>La prohibición del uso de dispositivos conectados en línea durante el examen</i>

Verificar que el alumno es el autor de los trabajos que presenta	Detectar y sancionar	Interrogar a los alumnos a propósito del contenido de sus escritos
Verificar que el alumno es el autor de las respuestas del examen		Incluir en las evaluaciones preguntas concurrentes para evaluar la consistencia
		Incluir en las evaluaciones ítems que requieren respuestas abiertas
Prevenir que una acción de plagio pueda presentarse nuevamente	Sanción diferenciada	Anular el puntaje correspondiente en trabajos cotidianos
		Dar al alumno una calificación reprobatoria, cuando el plagio se presenta en el examen o en el trabajo final del curso

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis fenomenográfico de las entrevistas realizadas

Como puede observarse en el mapa anterior, destaca el hecho de que las estrategias del profesor se centren en evitar o impedir la memorización como el elemento clave para combatir el plagio académico. Así, estas estrategias que sugieren el “regreso” a la enseñanza tradicional no se centran en acciones que lleven al citado de las referencias usadas, lo que llevaría a la promoción del uso responsable de la información utilizada, sino que se orientan a impedir el uso irreflexivo o memorizado de la información empleada, sin considerar el origen de ésta.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis fenomenográfico de las transcripciones de las entrevistas realizadas ha permitido identificar estrategias que sugieren un regreso a la enseñanza tradicional. Este regreso, sin embargo, no es parte del discurso del profesor de manera evidente. Los participantes refieren “haberse visto en la necesidad” de implementar ciertas acciones a propósito de las prácticas deshonestas de sus alumnos y de la misma manera reportan “haber echado mano” de aquellas fórmulas efectivas que conocen de primera fuente o de fuente indirecta. Cuando se le pide al profesor un ejercicio de comparación con las prácticas

“tradicionales”, sí se refiere cierta cercanía, pero a la vez se conciben como adecuaciones de las prácticas innovadoras que están implementando con el apoyo de las TIC.

Este regreso observado en las prácticas docentes no parece ser exclusivo de este campo, sino que ha sido documentado en otro tipo de prácticas. Hirschtick (2006), por ejemplo, da cuenta acerca de cómo la incursión de un paquete de *software* para redactar textos electrónicos en los registros médicos en un hospital estadounidense, fue el detonador para la reutilización de textos previamente elaborados por otros médicos. De igual manera Kim, *et al.*, (2004) da cuenta cómo la práctica del copiar y pegar lleva a los programadores de computadoras al re-uso de porciones viejas de código, que supuestamente proporcionan a quien lo hace, la ventaja de no tener que trabajar en funciones previamente elaboradas, con lo que se ocasiona finalmente que surjan más problemas que ventajas debido a la gran cantidad de trabajo necesario para la adecuación de estas viejas porciones de código, o a la resolución de los conflictos que su uso ocasiona.

Un elemento importante que ha salido a la luz del análisis de las entrevistas con los participantes,

es el papel de las creencias del profesor como soporte a las prácticas emergentes. En todos los casos, la visión del profesor, detrás de su regreso a la enseñanza tradicional, tiene que ver con una concepción de “mayor control” sobre lo que sucede en clase, a partir del uso de estas prácticas, que se sustenta además, en una visión acerca del plagio, en donde el elemento en el que se busca incidir es en la copia irreflexiva de materiales y no en la comisión de una falta ética. El papel de las creencias del docente como elemento que subyace a las prácticas ha sido revisado en Pajares, (1992) y específicamente en lo relacionado a las TIC, el papel de las creencias en conjunto con las actitudes, ha sido documentado por Ramírez, Cañedo y Clemente (2012), quienes llegaron a la conclusión de que actitudes y creencias sobre las estrategias docentes están estrechamente relacionadas con el dominio de las mismas, tendiéndose a preponderar como más efectivas, aquellas en las que el profesor tiene mayor nivel de confianza a partir de su dominio y conocimiento. En el análisis de las entrevistas con los participantes, la confianza en las estrategias docentes relacionadas con las prácticas tradicionales y el previo conocimiento y experiencia adquirido con estas, parece ser la base sobre la cual se da el regreso. Cuando se cuestionó al docente acerca de la posibilidad de hacerlo de otra manera, aunque la respuesta fue afirmativa, las opciones parecían no estar identificadas plenamente, ni haber tampoco una disposición real a realizar el ejercicio de búsqueda de otras opciones.

El plagio académico, aunque es reconocido como una conducta deshonesta cometida por los alumnos, es visto de manera diferente según las situaciones específicas en las que se presenta. Como se puede leer en los apartados anteriores, no es la misma consecuencia que se merece el plagio en un trabajo asignado como tarea escolar, que la que corresponde al plagio cuando se trata de un trabajo o examen final. Asimismo, aunque se reporta el conocimiento de la inclusión del plagio académico entre las causas imputables en la normatividad institucional, el profesor, parece considerar esta falta como “menor” o no “suficiente” como para llevar el caso a instancias superiores, que por supuesto, significan consecuencias

de mayor impacto. Probablemente lo anterior se deba a la manera en la que el plagio es condenado como una copia irreflexiva y no como una falta ética.

Corona (2014) refiere que las prácticas deshonestas, ante esta nueva emergencia de medios que se vive en la actualidad, es reflejo de niveles distintos de apropiación de la tecnología entre profesores y alumnos. Es difícil afirmar en este caso que los testimonios analizados den cuenta de ello, sin embargo, sí es posible identificar, desde la visión de los propios docentes, la manera en la que las opciones de los alumnos parecen verse diversificadas con la disponibilidad de los medios tecnológicos, mientras que las del profesor se restringen al regreso hacia zonas conocidas. Destaca por ejemplo, la forma en la que profesores plenamente convencidos en el uso de nuevos medios refirieron preferir la evaluación de corte tradicional para prevenir el copiado y el pegado. Aún cuando ahora los enfoques educativos buscan la formación de competencias para la vida y los cursos oficialmente están orientados a ello, no se busca propiciar las competencias de construcción colaborativa o de interacción social y diversificación de fuentes, al momento de realizar las evaluaciones de los cursos.

La evaluación de corte tradicional parece ser, para el caso de los participantes, un terreno conocido por la experiencia directa e indirecta como docentes y por la experiencia previa también como alumnos. No se encontró evidencia que sugiera que este regreso a las evaluaciones de tinte tradicional tenga relación con la cantidad de trabajo implicado o la complejidad del mismo, sino que más bien tiene que ver con una “efectividad” supuesta y probada de estas prácticas, aunada a la esencia del plagio reducida a una copia irreflexiva. Lo anterior, incluso, cuando algunas de las estrategias tradicionales de evaluación representan mayores complejidades o dificultad de implementación.

Las formas de detección del plagio reportadas por los participantes, nuevamente sugieren a un docente ubicado en las viejas prácticas, ya que no se encontró entre los testimonios de los

docentes, evidencia alguna de búsqueda de nuevas formas o medios para detectar y tratar con el plagio académico, a pesar de que sí se reconoce que es un problema preocupante y creciente. Al indagarse acerca de la apertura del docente para usar herramientas automáticas para la detección del plagio los participantes no solamente se manifestaron abiertos, sino sumamente interesados; lo que nuevamente ayuda a soportar la idea de que en gran medida, mucho del recurrir a las prácticas tradicionales tiene que ver con un conjunto de opciones reducidas vislumbradas por el profesor.

En el presente trabajo solamente se indagó acerca de las prácticas docentes emergentes a la luz del plagio académico, pero es

probable que el regreso a las prácticas con tintes tradicionales pueda observarse en otras dimensiones del trabajo en el aula.

Nuevos medios demandan nuevas formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en las que se considere por ejemplo, el hecho de que el alumno pueda tener acceso a fuentes diversas de información o incluso, contacto con sus compañeros a la hora de enfrentarse tanto a los contenidos, como a la realización de las actividades planteadas por el docente para evaluar sus avances. Sin embargo, a pesar de que lo anterior parece estar incluido en el discurso no solo del docente sino de toda la institución, estos regresos al tradicionalismo sugieren la repetición de viejas prácticas con nuevos medios.

REFERENCIAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012) Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). *Tendencias emergentes en educación con TIC*. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología, 13-32.
- Almirón, M. E. y Porro, S. (2014) Las TIC en la enseñanza, un análisis de casos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 152-160.
- Andrade Ramírez, G. (2011) Aspectos negativos del uso de Internet en la educación superior. *Cuadernos de educación y desarrollo* 3(27), disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/27/gar.htm>
- Área Moreira, M., et al (2011) *Estudio 1: Avance preliminar de resultados, Proyecto Las políticas de un «ordenador por niño» en España. visiones y prácticas del profesorado ante el programa escuela 2.0. un análisis comparado entre Comunidades Autónomas*. España: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Beetham, H., McGill, L., Littlejohn, A. (2009) Thriving in the 21st century: Learning Literacies for the Digital Age (LLiDA project). Glasgow: The Caledonian Academy, GCU. Disponible en: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/projects/llidareportjune2009.pdf>
- Belther, R., du Pré, A. (2009) A strategy to reduce plagiarism in an undergraduate course. *Teaching of psychology*, 36, 257-261.
- Benos, D. J, Fabres, J., Farmer, J., Gutierrez, J.P., Hennessy, K., Kosek, D. Lee, J.H., Olteanu, D., Russell, T., Shaikh, F., Wang, K., (2005) Ethics and scientific publication, *Advances in Physiology Education*, 29(2), 59-74.
- Bowden, J. (2000) The nature of phenomenographic research. Bowden, J. Y Walsh, e. (editores) *Phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 1-18.
- Brinkmann, S. (2013) *Qualitative interviewing*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, Jacob (1960) "A coefficient of agreement for nominal scales". *Educational and psychological measurement*, 20, 37-46.
- Corona, J. M. (2014) Frustración docente y desafíos que las prácticas informacionales traen al escenario educativo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 14(3) septiembre-diciembre, 1-18.
- Cortez-Camarillo, G. (1997) Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Educación y Ciencia*, 1(15), 77-82.
- Díaz-Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G. (1999) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Domingo-Coscollola, M., Marquès-Graells, P. (2011) Aula 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Revista Comunicar* 37(19), 169-175.
- Esteve, F. (2009) Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión universitaria* 5, 59-68.

Ferro Soto, C., Martínez Senra, A., Otero Neira, C. (2009) Ventajas del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles, *Educat, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 29, 1-12.

Gonzalez-Ugalde, C. (2014) Investigación Fenomenográfica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.

Guba, E.G. (1981) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristan, J. y A. Pérez Gómez, *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 148-165.

Hirschtick, R. E. (2006) Copy-and-paste. *Journal of the American Medical Association*, 295(20), 2335-2336.

Humani, C., Dulanto-Pizzorni, A., Rojas-Revoredo, V. (2008) Copiar y pegar' en investigaciones en el pregrado: haciendo mal uso del Internet. *Anales de la Facultad de Medicina* 69(2), 117-119

June, A. W. (2012) Aging Professors Create a Faculty Bottleneck. *Chronicle of Higher Education* 18 (marzo).

Kim, M., Bergman, L., Lau, T., Notkin, D. (2004) An ethnographic study of copy and paste programming practices in OOPL. In *Empirical Software Engineering, 2004. ISESE'04. Proceedings. 2004 International Symposium on*. Estados Unidos: IEEE, pp. 83-92.

Landis, J. R., Koch, G. G. (1977) "The measurement of observer agreement for categorical data", *Biometrics*, 33, 159-174.

Marton, F. (1986) Phenomenography. A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality . *Journal of Thought* 21(3), 28-49.

Ortiz-Colón, (2005) Interacción y TIC en la docencia Universitaria, *Pixel-Bit Revista de medios y educación*, 26, . 27-38.

Otero-Iglesias J, Barrios-Osuna I. (2007) Copiar, cortar y pegar en el desarrollo de investigaciones científicas. *Revista Cubana de Salud Pública* 33(3), 1-7.

Pajares, M. F. (1992) Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

Pérez, B., Salas, F. (2009) Hallazgos en investigación sobre el profesorado universitario y la integración de las TIC en la enseñanza. *Actividades Investigativas en Educación*, 9(1), 1-25.

Ramírez, E., Cañedo, I., Clemente, M. (2012) Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar* XIX(38), 147-155.

Rodríguez Espinar, S. (1994) El Desarrollo profesional del profesor universitario: Algunas consideraciones sobre una experiencia, *Revista de Enseñanza Universitaria*, 7/8, Junio-diciembre, 35-55.

Sánchez, A., J. Ll. Boix, Jurado de los Santos, P. (2009) La sociedad del conocimiento y las TICS: Una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit Revista de medios y Educación*, 34, 179-204.

Saris, W., I. Gallhofer (2007) *Design, Evaluation, and Analysis of Questionnaires for Survey Research*. Nueva York: John Wiley & Sons.

Seldin, P. (2008) “Tired” Professors Can Be Rejuvenated. *Chronicle of Higher Education*, 54(26).

Sharples, M., Adams, A., Ferguson, R., Gaved, M., McAndrew, P., Rienties, B., Weller, M., Whitelock, D. (2014) *Innovating Pedagogy 2014*. Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers. *Open University Innovation Report 3*. Milton Keynes, United Kingdom: The Open University.

Valles Martínez, Miguel S. (2014) *Entrevistas Cualitativas, Cuadernos Metodológicos*, 32, Segunda edición revisada y ampliada, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Veletsianos, J. (2010) A Definition of Emerging Technologies for Education. J. Veletsianos (Editor). *Emerging technologies in distance education*. Edmonton: Athabasca University Press, 3-22.

Walsh, E. (2000) Phenomenographic Analysis of Interview Transcripts. Bowden, J. Y Walsh, e. (editores) *Phenomenography*. Melbourne, RMIT University Press, 19-33.

Fecha de recepción: 03 de julio 2015

Fecha de aceptación: 10 de agosto 2015

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN BÁSICA. UN ESTUDIO EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PERUANA

INTERCULTURALITY AND BASIC EDUCATION. A STUDY MADE IN A PERUVIAN EDUCATIONAL INSTITUTE

Mitchell Alarcón Díaz¹

Henry Alarcón Díaz²

Víctor Gutiérrez Cisneros³

Sulma Quispe Rojas⁴

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar las diferencias entre los niveles de interculturalidad según el género, el lugar de procedencia y la vivencia con las costumbres tradicionales de los alumnos del nivel secundaria de la Institución Educativa N.º 157 “José Abelardo Quiñones” (Perú). Para tal fin se puso en práctica un estudio basado en un enfoque cuantitativo, con un método hipotético deductivo y con diseño transeccional descriptivo. A partir de la aplicación del instrumento de rasgos interculturales se concluye que existen diferencias significativas, con tendencia a un nivel fuerte, en el caso del género y la vivencia de las costumbres del alumnado.

Palabras clave

Costumbres tradicionales, escuela, género, identidad cultural, interculturalidad

ABSTRACT

The research was aimed to determine the differences between the levels of multiculturalism according to gender, place of origin, and the living experience with the traditional customs of students of high school No. 157 “José Abelardo Quiñones” (Peru). To reach this goal, the researchers implemented a study based on a quantitative approach, with a hypothetico-deductive method and a descriptive cross-sectional design. From the application of the intercultural traits instrument, we conclude that there are significant differences, with a strong level tendency, in gender and customs living experiences of the students.

Keywords

Traditional customs, school, gender, cultural identity, interculturality.

¹ Doctor en ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación *Enrique Guzmán y Valle* (Perú). Autor de diversas publicaciones relacionadas con la teoría de la educación y la investigación científica.

² Doctor en Educación por la Universidad de San Martín de Porres (Perú). Ha desarrollado el Posdoctorado de Comunicación, Educación y Cultura en la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

³ Magíster en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa por parte de la Universidad *César Vallejo* (UCV) - Perú.

⁴ Magíster en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa por parte de la Universidad *César Vallejo* (UCV) - Perú.

INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de interculturalidad, asumimos que este no es un acto que implique la tolerancia sino el reconocer la valía de las identidades dinámicas de los colectivos que coexisten en un espacio social. Servindi (2005) comenta que “La interculturalidad es un proceso de interrelación que parte de la reflexión del reconocimiento de la diversidad y del respeto a las diferencias” (p. 28). Otra lectura posible acerca del tema es que la interculturalidad puede ser concebida como una necesidad ya que, su efecto integrador, enriquece el escenario pluricultural en los que la diversidad forma parte de la esencia de las sociedades. En todo caso, en el escenario educativo la interculturalidad puede significar una oportunidad para promover procesos de intercambio y consensos de interrelación entre los actores educativos.

La propuesta intercultural en América Latina aparece como una opción válida frente a los lineamientos antiguos del sistema y que visualiza a la sociedad como un ente unicultural. De esta forma, en algunos países tales como México, Bolivia, Colombia, Perú, etc. se emprenden acciones con el fin de interrelacionar a los distintos colectivos existentes al interior de la sociedad.

Servindi (2005) comenta que, es en este escenario en el que por ejemplo, en la década de los 80 se introduce el enfoque de interculturalidad en proyectos de educación bilingüe lo cual es reforzado a través del Encuentro sobre Educación Indígena (Oaxaca, México, 1983).

Es ya en la década de los 90 es cuando gran parte de los países de América Latina aceptan su condición de sociedades pluriculturales. Esto se constituyó en un hecho sumamente importante ya que, implicaba el establecer lineamientos de políticas, por ejemplo educativa, con el fin de promover la interculturalidad a través de dimensiones tales como el lenguaje, la cosmovisión, la danza, la música, la vestimenta, el tema de género, etc. El espacio de influencia creado fue tan amplio que abarcó los diferentes niveles y

modalidades extendiéndose también a nivel rural y urbano.

Lo acontecido en los últimos años en el Perú a través del reconocimiento a los patrimonios culturales (lugares, fiestas costumbristas, gastronomía, música, etc.) ha hecho reflexionar acerca de cuan diversas pueden ser las relaciones y los significados que como sociedad le podemos dar al fenómeno intercultural: la autoestima, el reconocimiento y la comprensión de la diversidad cultural existente.

Por ejemplo, en lo que se refiere al tema del género, las Naciones Unidas proponen desarrollar políticas multisectoriales que favorezcan el reconocimiento de los derechos de los hombres y de las mujeres desde mediados de la década de los 70. Al respecto, Rodríguez e Iturmendi (2013) mencionan “... La interculturalidad con enfoque de género parte del reclamo de los derechos culturales, de la multiculturalidad como hecho social y del derecho a la diversidad cultural, considerando la desigualdad de género” (p. 35).

Así, se intenta que a nivel de los entes, por ejemplo las instituciones educativas, se incorpore la perspectiva de género a través de las diferentes manifestaciones, como por ejemplo, las reglas de convivencia, la orientación educativa, etc. A través de la interculturalidad, la visión de género puede presentarse como un ingrediente que aporte al intercambio y la apertura de las manifestaciones culturales con la que conviven las personas y de esa forma favorecer el reconocimiento de las diferencias para la construcción de un espacio dialógico respetuoso.

Otro caso que podemos mencionar es el relacionado con el lugar de procedencia. El centralismo del Estado, representado entre otros aspectos por la concentración del desarrollo de la economía en las grandes ciudades, ha provocado ciertas consecuencias. Una de ellas es la movilidad de las personas. Las familias deciden migrar hacia las urbes con el fin de encontrar un espacio de mejora personal y familiar. Así encontramos diversas identidades culturales que coexisten en un mismo espacio geográfico.

Acerca del lugar de procedencia, Alamos y Furnaro (2013) comentan que:

El espacio, como un producto social, está siempre relacionado a la acción humana y sujeto a cambios, ya que su constitución depende de las prácticas que individuos y grupos lleven a cabo en el día a día. El espacio es creado por la realidad social y es una construcción antes que una realidad externa sobre la cual los individuos y las cosas se ubican. (p. 65)

En la institución donde se realizó este estudio se encontró que un porcentaje importante de los alumnos provenían de diversos lugares del país. Esto genera un espacio de encuentro pluricultural el cual podría enriquecer las intenciones interculturales de la propuesta educativa de la escuela.

Un caso más por considerar es el de la vivencia de las costumbres. La práctica de las manifestaciones costumbristas es una valiosa esencia de lo que algunas personas denominarían cultura (la gastronomía, el arte, la historia, la religión, etc.). Estas costumbres se han formado en las familias y en las comunidades a partir del legado de los pobladores antiguos. Hoy en día, y a pesar de que existen acentuados procesos de migración de los pueblos a las ciudades, las personas intentan mantener viva las costumbres propias de su región, de su pueblo. Eso ocurre cuando se observa superficialmente que los alumnos y padres de familia participan en las actividades escolares. Acerca de la práctica de las costumbres en la escuela, Palacios de Torres (2009) menciona que en ellas “se aspira a favorecer una integración de todos los alumnos procedentes de diferentes culturas, creyentes de distintas religiones y formados en valores familiares y en costumbres muy diversas” (p. 2).

Por todo ello, hablar de identidad cultural es referirnos a la identificación, caracterización y al sentido de pertenencia con relación a un conjunto de manifestaciones propias de un determinado lugar que consideramos como nuestro.

MATERIAL Y MÉTODO

Esta investigación se basó en un enfoque cuantitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este enfoque “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4). El método empleado fue el hipotético deductivo. Acerca de ello, Fontaines (2012) comenta que en este proceso:

el investigador inicia su travesía en sus esquemas preconcebidos del mundo, y mediante deducción, llega a establecer la validación de las teorías planteadas. En tal sentido, formula hipótesis teóricas, y se confrontan con las teorías implícitas en dichas hipótesis (por aquello de los esquemas preconcebidos). Seguidamente, se produce la confrontación de estas con los datos observacionales, para luego construir el modelo teórico y por último, someterlo a validación mediante el criterio de la falsación. (p. 47)

El diseño investigativo propuesto fue el transeccional descriptivo. Este tipo de diseños “indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población” (Hernández et al., 2014, p. 155).

Las unidades muestrales pertenecen a la Institución Educativa (I.E.) N.º 157 José Abelardo Quiñones ubicado en el distrito de San Juan de Lurigancho (Perú). Esta muestra estuvo conformada por 236 alumnos del nivel secundaria. Estos alumnos poseen características culturales diversas. Estas se han ido consolidando a través del tiempo a través de la influencia del entorno cercano (familiares, amigos, etc.). Así, la confluencia pluricultural existente provoca eventualmente algunas tensiones en el espacio educativo.

El instrumento de recolección de datos empleado en este estudio fue el Cuestionario de Identidad Intercultural, el mismo que considera dimensiones tales como la identidad

cultural, el género, el lugar de procedencia y la vivencia de las costumbres. Este instrumento fue validado por los docentes de la Universidad César Vallejo (Perú). Para el análisis descriptivo, se procesaron los datos con el software SPSS v. 20, se aplicó la prueba de U de Mann-

Whitney, las tablas de contingencia y el gráfico de barras por tratarse de una prueba no paramétrica. Para la prueba de hipótesis se ha utilizado la prueba Kruskal-Wallis, dado que este estadístico es apropiado para medir los niveles de la variable.

Tabla 1.
Distribución de la muestra de la población de estudio

Grados	Varones			Mujeres		Total
	F	%	f	%	f	%
1ro	32	13.56%	24	10.17%	56	23.73%
2do	26	11.02%	28	11.86%	54	22.88%
3ro	24	10.17%	30	12.71%	54	22.88%
4to	7	2.97%	35	14.83%	42	17.80%
5to	11	4.66%	19	8.05%	30	12.71%
Total	100	42.38%	136	57.62%	236	100%

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 2.
Identidad cultural

Niveles de Identidad cultural	Frecuencia	Porcentaje
Débil	5	2.1%
Moderado	120	50.8%
Fuerte	111	47.1%
Total	236	100%

La Tabla N.º 2 muestra solo un 2.1% de los estudiantes con identidad cultural en el nivel débil, así mismo un 50.8% de ellos asumen la identidad cultural en el nivel moderado y un 47.7% tienen una identidad cultural fuerte.

Los resultados revelan que los estudiantes de la Institución Educativa N° 157 tienen una identidad cultural moderada con tendencia a un nivel fuerte.

Tabla 3.
Identidad de género

Niveles de Identidad	Varón		Mujer		Totales	
	f	%	f	%	f	%
Débil	5	2,1%	0	0,0%	5	2,1%
Moderado	60	25,4%	60	25,4%	120	50,8%
Fuerte	35	14,9%	76	32,2%	111	47,10%
Total	100	42,4%	136	57,6%	236	100,0%

La Tabla N.º 3, muestra solo un 2,1% de los estudiantes varones refieren tener identidad según género en el nivel débil, un 25,4% de ellos en el nivel moderado y un 14,9% se ubican en el nivel fuerte. Con respecto a las estudiantes mujeres ninguna estudiante se ubica en el nivel débil, hay un 25,4% que

refieren asumir una identidad según género en el nivel moderado, un 32,2% de estudiantes en el nivel fuerte. Los resultados revelan que los estudiantes de la Institución Educativa N° 157 tienen una identidad según género moderado con tendencia a un nivel fuerte con mayor ascendencia en las estudiantes mujeres.

Tabla 4.
Lugar de procedencia

Niveles de Identidad	Costa		Sierra		Selva		Totales	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Débil	3	1,90%	1	1,80%	1	4,3%	5	2,1%
Moderado	82	52,60%	23	40,30%	15	65,2%	120	50,8%
Fuerte	71	45,50%	33	57,90%	7	30,5%	111	47,1%
Total	156	100%	57	100%	23	100%	236	100%

En la Tabla N.º 4 se aprecia que solo un total de 2,1% de estudiantes procedentes de la costa, sierra y selva refieren asumir una identidad según el lugar de procedencia en el nivel débil, un 50,8% en el nivel moderado, finalmente un 47,1% en el nivel fuerte. Por

lo tanto los resultados muestran que los estudiantes de la Institución Educativa N° 157 asumen una identidad moderada según lugar de procedencia con tendencia a llegar a un nivel fuerte.

Tabla 5.
Vivencia con las costumbres

Niveles de Identidad	Vivencia SI		Costumbrista NO		Totales	
	f	%	f	%	f	%
Débil	1	0,8%	4	3,9%	5	2,2%
Moderado	57	42,5%	63	61,8%	120	50,8%
Fuerte	76	56,7%	35	34,3%	111	47,0%
Total	134	100,0%	102	100,0%	236	100,0%

En la Tabla N.º 5 se aprecia que solo un 2,2% de estudiantes refieren asumir una identidad, según su vivencia con las costumbres en Lima, en el nivel débil; un 50,8% de ellos en un nivel moderado y un 47,0% de estudiantes un nivel fuerte. Según los resultados del estudio los estudiantes de la Institución Educativa N° 157 se ubican en un nivel de la identidad moderado con tendencia a un nivel fuerte, como resultado del estudiante, papá y/o mamá procedentes de los zonas urbano-marginales del Perú, y las actividades culturales que realiza

la institución educativa: concurso de danzas, concurso de potajes típicos, etc.

La información obtenida en el presente estudio muestra datos y rasgos acerca de los niveles de interculturalidad según el género, el lugar de procedencia y la vivencia con las costumbres tradicionales de los alumnos del nivel secundaria de la Institución Educativa N.º 157 José Abelardo Quiñones. En la muestra de estudio, se hallaron diferencias significativas entre los niveles de la identidad según género

y la vivencia con las costumbres. En lo que se refiere al lugar de procedencia, se muestra un nivel moderado.

Acerca de ello mencionaremos algunas ideas. De la Torre (2013) sostiene que la identidad responde al sentimiento de identificación, entre sí, de los miembros de una sociedad y que, como parte de dicha sociedad en su región, conservan costumbres y tradiciones de su lugar de origen.

En el Perú, los espacios urbanos se han incrementado y se han constituido en lugares de encuentro multiculturales. En este escenario, referirse a interculturalidad es poder considerar la valía de las creencias, cosmovisiones, valores, etc. que son compartidas por un colectivo social. Esto explicaría los hallazgos del presente estudio: la relación significativa entre algunos rasgos: la identidad cultural, el tema de género, y la vivencia de las costumbres. En principio, la Institución Educativa N° 157 se ha convertido en una realidad intercultural ya que en ese espacio institucional se recrea la comunicación e interacción entre los integrantes de la comunidad. Al respecto, un reflexión de Leiva (2010) considera que:

Por todo ello, el centro educativo intercultural, la escuela intercultural, debe ser un espacio privilegiado de vida cultura y comunitaria. Es decir, los colegios e institutos de un barrio deben constituirse en centros generadores de participación comunitaria, ser permeables y estar abiertos a conformar en ellos una cultura escolar diversa, compleja y dinámica. La escuela intercultural e inclusiva debe apostar claramente por la transformación crítica de la realidad que le ha tocado vivir, y debe servir como canal de diversas expresiones éticas y culturales. (p. 163).

Por otro lado, se asume como cultura el hecho de asignarle valor a lo que se entiende como propio. Acerca de ello Pobleto (2006) comenta que “la cultura es un sistema pautado e integrado de creencias, costumbres, valores e instituciones, lo que hace ver que todo en ella

esta interrelacionado y ordenado de acuerdo a las formas de ser y actuar que el grupo ha construido como posibles.” (p. 38).

Así, los niveles significativos de relaciones interculturales hallados en esta investigación demuestran la necesidad de alejarnos de la tendencia homogeneizadora en el espacio educativo. Abre las puertas a una visión de diversidad en el que los propósitos y fines de la educación se reinventan constantemente. En ese sentido, acerca de la interculturalidad y la escuela, Walsh (2005) manifiesta que:

se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad [de] que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar. (p. 6).

CONCLUSIONES

Los resultados de la significancia permiten señalar que la interculturalidad a través de los niveles de la identidad cultural, género, procedencia y vivencia de las costumbres son significativas, moderado con tendencia a un nivel fuerte, como resultado del estudiante, papá y/o mamá procedentes de los zonas urbano-marginales del Perú, y las actividades educativo - culturales que realiza la institución educativa N.º 157: concurso de danzas, concurso de potajes típicos, concurso de talentos en composición e interpretación de poemas en lenguas originarias andinas y los viajes de estudios a los lugares históricos de la localidad y regional.

El trabajo de campo realizado muestra que en la Institución Educativa N° 157 del distrito de San Juan de Lurigancho de Lima y en el año 2014, solo un 2.1% de los estudiantes refieren tener una identidad cultural en el nivel débil, un 50.8% en el nivel moderado y un 47.1% en un nivel fuerte.

Es en este contexto en el que, al reflexionar, consideramos que los espacios interculturales al interior de las aulas se constituyen en oportunidades que permiten distanciamiento

de los *centrismos* y que aportan a una confluencia de acciones basadas en el reconocimiento, la democracia y la solidaridad.

REFERENCIAS

Alamos, V. y Furnaro, A. (2013) Repensando el lugar de origen: estudiantes de hogares Mapuche en Temuco y Santiago, en *Isees* N. ° 12. Disponible en Internet <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4421636>.

De La Torre, C. (2013) *Identidad, identidades y ciencias sociales contemporáneas; conceptos, debates y retos*. Disponible en Internet http://www.psicologia-online.com/articulos/2008/05/identidad_identidades_y_ciencias_sociales.shtml. Consultado el 12 de enero de 2015.

Fontaines, T. (2012) *Metodología de la investigación. Pasos para realizar el proyecto de investigación*. Venezuela: Júpiter.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana.

Leiva, J. (2010) La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva, en *La Revista Docencia e Investigación* N. ° 20, 149-182.

Poblete, R. (2006) Educación intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración. España: Tesis-Universidad Autónoma de Barcelona.

Palacios de Torres, C. (2009) Interculturalidad, distintas culturas y distintas lenguas con un mismo objetivo: la comunicación, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Disponible en Internet www.eumed.net/rev/cccss/04/cpt.htm.

Rodríguez, E. y Iturmendi, A. (2013) *Igualdad de género e interculturalidad: enfoques y estrategias para avanzar en el debate*. Panamá: RBLAC-PNUD.

Servindi (2005) *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción*. Perú: Sinco.

Walsh, C. (2005) *La interculturalidad en la educación*. Perú: Minedu.

Fecha de recepción: 19 de abril 2015

Fecha de aceptación: 08 de junio 2015

¡SE HACE CAMINO AL EDUCAR!
Propuestas educativas al Perú del Bicentenario a la luz de la historia

PATHS ARE CREATED BY TEACHING!
Educational proposals to the Bicentennial Peru in light of the history

José Antonio Benito¹

*Caminante, son tus huellas
el Perú y nada más;
caminante, sí hay camino,
se hace camino al educar*

*Wander, your footprints are
Peru, and nothing else;
wander, there is a path
By teaching, a path is created*

RESUMEN

Más allá del recuerdo de la gesta política libertadora de 1821 del Perú independiente, se destaca una de las claves para entender la trayectoria histórica del Perú: su rico patrimonio educativo y cultural logrado a base de caminar, tanto en sus peregrinaciones religiosas como en sus realizaciones educativas. Por tanto, el mejor modo de celebrar el bicentenario será conociendo integralmente su legado cultural y comprometiéndose con una educación integral e inclusiva, de todo hombre y de todos los hombres del Perú.

Palabras clave

Perú, camino, educación, patrimonio, bicentenario, globalización.

ABSTRACT

Beyond the memory of independent Peru's liberation war in 1821, we emphasize one of the keys to understand its historical journey: its rich educational and cultural heritage made from walking, both in its religious pilgrimage and in its educational accomplishments. Therefore, the best way to commemorate the bicentennial will be to know in a thorough way its cultural legacy and to commit ourselves to an inclusive and comprehensive education for all Peruvians.

Keywords

Peru, path, education, heritage, bicentennial, globalización

¹ Historiador, Director del CEPAC, Universidad Católica Sedes Sapientiae.

INTRODUCCIÓN

Después de compartir 20 años de mi vida en el Perú, estudiando su historia, tras miles de horas hurgando documentos, y, sobre todo, conmovido por las miles de peripecias vividas en esta patria milenaria y pluricultural, quiero mostrar:

1. Que el Perú se ha forjado caminando, anudando lazos, tejiendo sueños.
2. Que su riqueza natural y cultural, convertida en leyenda en tiempos del virreinato, seguirá ejerciendo una fascinación creciente en tiempos de globalización con tal de que permanezca fiel a su peruanidad, su síntesis viviente, que incluye todas las sangres y culturas.
3. Que la clave de su identidad y poderosa personalidad estriba en la pasión del Perú por educar, oficio de “alto riesgo pero hermoso” (L. J. Cisneros).
4. Que el mayor tesoro del Perú de ayer, hoy, siempre, lo hallamos en sus protagonistas educadores que dieron lo mejor de sí por el desarrollo integral y solidario de su patria. Fueron ayer, son ahora y pueden ser en el 2021 y más allá del tiempo y sus fronteras immaestros!

Ellos convirtieron su prosa cotidiana en un poema heroico.

Yo también quiero aportar mi granito de arena en la tarea y adelanto, con palabras prestadas del poeta Marco Martos y que me sorprendieron gratamente en mi visita al Museo Nacional de Pueblo Libre, mi convicción:

*No es este tu país porque conozcas sus linderos,
ni por el idioma común, ni por los nombres de
los muertos.*

*Es este tu país, porque si tuvieras que hacerlo,
lo elegirías de nuevo para construir aquí todos
tus sueños*

1. EL PERÚ, UN CAMINO

Si Antonio Machado cantó de una vez por todas que “se hace camino al andar”, también podemos glosar –en el Perú, aquí y ahora– que se hace camino al educar.

Si Goethe afirmó que Europa se hizo a sí misma peregrinando, también se ha escrito –y con mucho acierto– que el Perú forjó su destino en el paso a paso, en la itinerancia de un largo camino.

Antonello Gerbi, en su bella obra *Caminos del Perú*, se detiene en marcar la diferencia, en acreditar su denominación de “origen” y “destino”:

*El Perú es un camino. Otros países
pueden resumirse en un símbolo
geográfico. Egipto es un valle, el Brasil
una selva, la Argentina una pampa,
Siberia un estepa, Inglaterra una isla,
Panamá un istmo cortado y Suiza un
puñado de montañas consteladas de
hoteles. El Perú es un camino. (1994, p. 7)*

Y este camino nos sirve y nos enseña, nos estimula y nos alimenta. El vate José Santos Chocano lo canta desde la entraña de su alma:

*Indio que a pie vienes de lejos...
Ahí no más encuentras siempre
cuanto deseas encontrar.
Y, sí se siente, en lo profundo
de ese desprecio con que das,
sabia ironía a las distancias
una emoción de eternidad.
(Chocano)*

El historiador Luis Miguel Glave señala en este sentido que “en un territorio tan difícil, agreste e inmenso, los diversos pueblos que han definido la existencia de la nación peruana, lo han hecho caminando” (1999, p. 64), en permanente itinerancia, pero fieles a sí mismos, bebiendo de su propio pozo, abiertos a la globalidad. Víctor Andrés Belaunde acuñó el término de “peruanidad”: La peruanidad es un hecho, una vivencia, ella no permite desnaturalizaciones o mutilaciones. Nosotros proclamamos muy alto nuestro concepto de

la peruanidad, una, indivisible; la peruanidad integral. Síntesis viviente de la tierra y de la raza aborígen, y de la raza y la cultura hispano-católica, la peruanidad exhibe con orgullo sus dos herencias y no acepta que se las disminuya ni se las tergiverse. La gloriosa sombra del incario se prolonga en el virreinato y es nuestra misión perpetuarla en la república”. (1993, p.185).

Los caminos andinos, las apachetas – montículos de pequeñas piedras– en cerros y nevados, fueron transitados por hombres y mujeres, que portaban consigo “bienes, ideas, miedos y esperanzas” (Glave, 1999, p. 65). El P. José de Acosta, S. J. escribirá que los indios emplean mil maneras para cruzar los ríos. A través de puentes con estructuras de piedra, de madera, puentes colgantes con estructuras de fibras; por oroya que era una canasta suspendida de un cable conectado a ambos márgenes de un río, al parecer era el método más aterrador y puentes flotantes: puentes sobre pontones de juncos flotantes (1954 [1590], libro sexto, cap. XIV).

John Hyslop se ha adentrado en los estudios para reconstruir esta trama *vial inkaica-Qhapaqñan* de unos 23.000 kms sobre uno de los terrenos más abruptos y que sirvió para el transporte, las comunicaciones y la administración del Estado más importante de la historia prehispánica².

Los centros organizadores del espacio andino eran símbolos sagrados, centros de atracción y concentración, donde se rendía culto a la divinidad y se aceptaba la autoridad de los que consideraban sus representantes en la tierra. Centros ceremoniales como Toro Muerto, Chavín o Pachacamac, nevados como el Ampato o Sara Sara, recibían devotos peregrinos que acudían a pedir un favor o a agradecer un don.

Los españoles aportaron su larga tradición peregrina y recrearon su identidad en lugares

santos, normalmente frecuentados por la población andina. Los naturales acogieron las formas hispanas y las asumieron recreando sus cultos y costumbres ancestrales en devociones aceptables para el mundo cristiano.

Sorprende, sin embargo, que en el pueblo sencillo, de a pie, anidase una conciencia universal cosmopolita que le llevase a pensar como algo normal el visitar lugares tan distintos y distantes como Copacabana de Bolivia, Guadalupe de México, en las Indias o Compostela y Roma en Europa, sin perder de vista Jerusalén en Asia. Es el caso de Pedro de Aragón que en 1660 “pide licencia para ir en romería a Nuestra Señora de Copacabana y Santiago de Galicia reinos de España en hábito de peregrino”. A través de los testigos que presenta podemos conocer los motivos estrictamente religiosos que le impulsan a peregrinar. El hecho de que enfatizen que no lleva otros motivos, puede representar que sí que había peregrinos “fingidos”. Nuestro peregrino Pedro de Aragón da fe

que estando muy enfermo en la cama de dicha grave enfermedad de que estuve en riesgo de morir hice voto y promesa de ir en romería a visitar los templos de Nuestra Señora de Copacabana y en las provincias de arriba y de allí a la iglesia de Santiago del reino de Galicia en los reinos de España y para poder cumplir el dicho voto y promesa... pido y suplico se sirva de concederme licencia para ir en hábito de peregrino a la dicha promesa y romería pidiendo limosna en las partes que tuviere necesidad de ella por ser persona pobre y siendo necesario ofrezco información del dicho voto y promesa para que no se me impida por ninguna persona. Fdo. Pedro de Aragón (AAL, Papeles Importantes, V 20)

El 20 de marzo 1660 presentó por testigo al alférez Lorenzo de los Reyes quien dijo que

² Hyslop, John (1992) *Qhapaqñan (El sistema vial inkaico)* Instituto Andino de Estudios Arqueológicos, Petróleos del Perú (Traductor Eduardo Arias), Lima. Son numerosos los organismos como AECI que van asociándose para reconstruir este auténtico lazo de integración que fue el camino inca.

lo conocía desde hacía diez meses a esta parte poco más o menos de vista, trato y comunicación y por haber a tiempo de 7 meses poco más o menos que estando este testigo enfermo en el hospital de San Andrés lo estaba también el dicho Pedro de Aragón de dicha postema en la corva de la pierna derecha de que estuvo muy a riesgo de morir sacramentado y oleado y por esta razón hizo voto y promesa de que dándole Dios salud iría en romería a visitar la iglesia de Nuestra Señora del convento de Copacabana en las provincias de arriba y después pasaría en la misma romería a los reinos de España a visitar la iglesia de Santiago en el reino de Galicia de la ciudad de Compostela y este testigo se halló presente al dicho voto y promesa” dejando claro que el fin no “es a fin de ir vagando sino solo por hacer lo que es obligado.(AAL, Papeles Importantes)

Hay expedientes de peregrinos residentes en Lima como el griego Jorge Condoleo quien pide licencia en 1611 para ir como peregrino a Jerusalén (AAL, 1611, leg. III, exp. 12). De igual modo, nos encontramos con limeños deseosos de peregrinar a Tierra Santa como Onofre, “gran pecador” (AAL, leg. III, exp. 14) en 1620, Diego Mateo Jiménez en 1621 (AAL, leg. III, exp. 20) y Rodrigo Solano, quien en 1635 “pide licencia para ir a visitar las santas casas de Guadalupe y Copacabana en hábito de romero” (AAL, leg. III, exp. 21).

Desde la costa, sierra, selva podemos corear con Walt Whitman en “*Canto del Camino abierto*” “Aspiro grandes bocanadas de espacio; El Este y el Oeste son míos y el Norte y el Sur míos son... El Universo es un camino —innumerables caminos— caminos para almas trashumantes”. (Whitman)

La geografía, la historia y la intrahistoria³ del Perú nos brindan caminos como lazos que tejen y forjan una vocación, una misión: estar en movimiento pero sin perder la calma, sin prisa pero sin pausa, sin cansarse nunca de

estar comenzando siempre. Cuando parece que se ha llegado a la meta, entonces se puede dar un paso más. En la tierra, en el agua, en el aire: “¡Arriba, siempre arriba, hasta las estrellas!” como exclamó el héroe aviador trasalpino Jorge Chávez.

Podría añadir otro aporte más, el religioso. La palabra “sínodo” significa camino y en el Perú se han celebrado hasta la fecha diecinueve sínodos, trece de ellos por el gran itinerante y misionero, padre de la patria peruana, Santo Toribio Alfonso de Mogrovejo. Este mismo año, la arquidiócesis de Lima vive el XX Sínodo de su historia y convoca a sus fieles ser protagonistas, caminando unidos, en gozosa misión, como alentó la Conferencia de Aparecida, como propicia el Papa Francisco —cual nuevo cruzado— al grito de ¡Evangelii gaudium!: caminen y evangelicen con gozo.

2. EL PERÚ, UN TESORO

Pero el Perú, como Iberoamérica, más que continente es contenido. El camino señalado no es solo un lugar de paso, es también un tesoro acumulado, un legado que se hereda agradecido, una tradición viva que se transmite responsablemente y una meta esperanzada que se construye. Cuando hablamos de patrimonio nos referimos a la herencia de bienes materiales e inmateriales que nuestros padres y antepasados nos han dejado a lo largo de la historia. Se trata de bienes que nos ayudan a forjarnos una identidad como nación y que nos permiten saber quiénes somos y de dónde venimos, logrando así un mejor desarrollo como personas dentro de la sociedad

Entre los millones de viajeros llegados al Perú profundo, ombligo del mundo, Cuzco, uno de ellos, el Papa Juan Pablo II exclamó emocionado el 3 de febrero de 1985:

Esta gigantesca fortaleza de Sacsayhuamán ante la que nos encontramos, es símbolo de colaboración

³ Vocablo usado habitualmente por Miguel de Unamuno para referirse a lo más profundo y vital de la historia.

mutua. No pudo ser edificada sin la labor conjunta de vuestros antecesores, sin la acoplada unión de tantas piedras. Tampoco podrá construirse una Patria grande sin fraternidad y ayuda mutua, sin justicia entre el poblador del campo y el habitante de la ciudad, sin equilibrio entre el crecimiento técnico e industrial, sin el cuidado esmerado por los problemas agrícolas. Es un terreno que reclama la obligada atención de las autoridades públicas, con medidas adecuadas y urgentes que incluyan, cuando sea necesario, las debidas reformas en la propiedad y su explotación. Es un problema de justicia y humanidad (1985).

Parece un eco del cronista, Francisco Antonio de Montalvo, quien tres siglos antes, en 1683, escribía en su obra *El Sol del Nuevo Mundo*:

Es tan afortunado por naturaleza este Nuevo Mundo que no tiene cosa mala, porque su cielo es benévolo, su aire apacible, su agua saludable y su tierra fértil... La tierra del Perú es la más rica y feliz que conoce el mundo. (libro V, cap. 3)

A tanto llegó el pasmo, la admiración, por el Perú, que uno de ellos, Antonio de León Pinelo en su obra *El Paraíso en el Nuevo Mundo* llega a ubicar el Paraíso en nuestra tierra, en las inmediaciones de Iquitos, en las márgenes del río Marañón (1943 [1656]), Ya no nos extraña que llegase a acuñarse en el mundo la expresión “Valer un Perú” como “Ser de mucho precio o estimación”. Nos recuerda que hubo un tiempo en que Perú era sinónimo de “estima” “valor”. Y así lo plasmó el poeta Chocano en versos inmortales:

*¡Vale un Perú! – y el oro corrió como una onda.
¡Vale un Perú! – y las naves lleváronse el metal...
Pero quedó esa frase magnífica y redonda,
Como una resonante medalla colonial.
(Chocano)*

Parecida expresión constatamos en la ilustrada Francia, al final de la inmortal obra de *Los miserables* de Víctor Hugo, el malo de la historia, el tabernero Thénardier, parte a la América del Sur “du coté” de Panamá, exótico lugar donde los naturales tienden a vivir apelotonados en larguísimas viviendas y que aún hoy, en Francia, ha quedado la costumbre del siglo XVIII de exclamar *c’est n’est pas le Pérou!* (¡Esto no es el Perú!) para decir que algo no es tan opulento como las riquezas milyunanochescas de ese continente⁴. Justo ha sido el motivo del reciente congreso internacional titulado “Riche comme le Pérou. Miradas recíprocas: Perú y Francia (1713-1959) Viajeros, escritores y analistas” celebrado en Lima del 4 al 6 de septiembre del 2014 y en el que he podido participar.

Desde 1534 Francia supo del Perú y de sus tesoros convertidos en botín por los conquistadores españoles. Las cartas y crónicas que dieron cuenta de los sucesos que protagonizaron Pizarro y Atahualpa no tardaron en ser vertidas al francés, lo mismo que a otras lenguas.

“Riche comme le Pérou” o “Ce n’est pas le Pérou” se escuchó decir durante mucho tiempo como expresión de ponderación extrema. Pero no solo la riqueza natural atrajo las miradas francesas sobre el imperio inca y el vastísimo virreinato sudamericano, también su geografía, su historia y sus pueblos se hicieron materias de estudio y reflexión, inclusive desde el siglo XVII. A partir del XVIII —Amadeo Frezier arribó al Callao en 1713— se multiplicaron los enfoques, las expediciones, los análisis, hasta aquellos realizados sin contacto físico con el medio peruano, fruto antes de la imaginación que de la experiencia.

Con toda razón, el Congreso Constituyente del Perú, presidido por Gregorio Paredes, dicta la Ley del 25 de febrero de 1825, en la que establece el nuevo escudo de armas del Perú de la siguiente manera:

⁴ Recordado por M. Vargas Llosa en su discurso en la PUCP al recibir la condecoración como doctor honoris causa <http://www.pucp.edu.pe/puntoedu/images/documentos/institucionales/sueno-realidad.pdf>

Considerando que es necesario fijar el escudo de armas que distinga a la Nación, se decreta: Las armas de la Nación Peruana constarán de un escudo dividido en tres campos: uno azul celeste a la derecha, que llevará un vicuña mirando al interior; otro blanco a la izquierda, donde se colocará el árbol de la Quinua,(sic) y otro inferior y más pequeño, en que se verá una Cornucopia derramando monedas, significándose con estos símbolos, las preciosidades del Perú en los tres reinos naturales. El Escudo tendrá por timbre una corona cívica, vista de plano, e irá acompañado en cada lado de una bandera y un estandarte de los colores nacionales (Gaceta del Gobierno, 10 de marzo de 1825).

Tales riquezas se expresan en una identidad cultural que aglutina y hermana como si se tratase de un paradigmático microcosmos. Bellamente lo expresó el laureado premio Nobel de literatura, Mario Vargas Llosa, en Estocolmo, el 10 de diciembre del 2010, al pronunciar su discurso “Elogio de la lectura y la ficción” con motivo de la recepción del galardón:

Allí aprendí que el Perú era parte de una vasta comunidad a la que hermanaban la historia, la geografía, la problemática social y política, una cierta manera de ser y la sabrosa lengua en que hablaba y escribía [...] Y un compatriota mío, José María Arguedas, llamó al Perú el país de “todas las sangres”. No creo que haya fórmula que lo defina mejor. Eso somos y eso llevamos dentro todos los peruanos, nos guste o no: una suma de tradiciones, razas, creencias y culturas procedentes de los cuatro puntos cardinales. A mí me enorgullece sentirme heredero de las culturas prehispánicas que fabricaron los tejidos y mantos de plumas de Nazca y Paracas y los ceramios mochicas o incas que se exhiben en los mejores museos

del mundo, de los constructores de Machu Picchu, el Gran Chimú, Chan Chan, Kuelap, Sipán, las huacas de La Bruja y del Sol y de la Luna, y de los españoles que, con sus alforjas, espadas y caballos, trajeron al Perú a Grecia, Roma, la tradición judeo-cristiana, el Renacimiento, Cervantes, Quevedo y Góngora, y la lengua recia de Castilla que los Andes dulcificaron. Y de que con España llegara también el África con su reciedumbre, su música y su efervescente imaginación a enriquecer la heterogeneidad peruana. Si escarbamos un poco descubrimos que el Perú, como el Aleph de Borges, es en pequeño formato, el mundo entero. ¡Qué extraordinario privilegio el de un país que no tiene una identidad porque las tiene todas! (2010)

3. EL PERÚ, UN RIESGO GOZOSO

Si concebimos la educación como una “operación de alto riesgo”, a la vez que “hermosa”⁵. Si aceptamos que el Perú se encuentra en este momento en “estado de misión educativa” frente a la dramática emergencia que sufre. Si apostamos por instituciones permanentes que forjen maestros de peruanidad, necesitamos con urgencia descubrirlas, conocerlas, difundirlas, apoyarlas, imitarlas.

Una buena iniciativa es la que nos brinda la Derrama Magisterial en sus quince volúmenes de la “Colección de Pensamiento Educativo Peruano” que, –como indica su prospecto–, busca contribuir al conocimiento de la evolución del pensamiento educativo peruano desde del siglo XV hasta la actualidad. Abarca desde las originales formas educativas desarrolladas en el período incaico hasta el siglo XX-XXI, época del Proyecto Educativo Nacional (PEN) y la revolución tecnológica, en el que parece culminar un largo proceso de ensayos y reformas educativas. Se pretende dar cuenta sobre cómo se ha pensado y

⁵ Término Acuñado por Luis Jaime Cisneros en la presentación de la revista “Riesgo de educar”, 18 de julio de 2008, en la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

vivido la educación, y qué caminos se han seguido en este proceso articulado en tres grandes períodos:

En el primero predomina una instrucción para formar súbditos, en la época colonial; en el segundo, una educación para formar ciudadanos criollos en el siglo XIX, en una patria muy chica y condenada al fracaso. Por último, en el tercero, en pleno siglo XX, prospera una educación en la que se busca integrar la diversidad —de género, étnica y cultural— dentro de una sola colectividad con lugar para todos: culturas y personas diferentes que habitan el territorio peruano. (Derrama)

La primitiva educación formal —creada por el Inca Roca y difundida por Pachacutec— fue diseñada exclusivamente para la élite real y los hijos de los curacas conquistados. Se les educaba para ser administradores y gobernantes, al tiempo que se les impartía una fuerte dosis de filosofía y moral, con altos contenidos de aritmética y astronomía necesarios para una organización económica basada en la agricultura. Los haravicus, que fueron los inventores de poemas; los huillachumo, eran transmisores del conocimiento del oficio divino. El aprendizaje del quechua fue obligatorio más por razones políticas que educativas.

Por su parte, la educación informal hace referencia al aprendizaje y transmisión de conocimientos que adquirió el hombre común que conformaba las comunidades y, específicamente, los ayllus dentro de la administración incaica. Dicha educación se caracterizaba por la transmisión de conocimientos dirigidos especialmente a la producción de bienes (Gonzalez, 2004, p. 94), para poder así satisfacer las necesidades no solamente de la comunidad propiamente dicha sino, las necesidades tributarias de la élite cuzqueña.

El hombre de ayllu se va educando progresivamente, esto significa que a muy temprana edad, va tomando responsabilidades y conocimientos, primero dentro de la familia y

posteriormente dentro del ayllu. Esta educación se caracteriza porque el individuo hace suyo un conjunto de conocimientos y técnicas que le ayude no solamente a desenvolverse dentro de su sociedad sino también a transformar su entorno. Los conocimientos los va adquiriendo teniendo presente los diversos momentos importantes de su desarrollo como persona, nos referimos al ciclo vital de la vida (niñez, juventud, adultez y ancianidad).

La actividad académica del yachayhuasi, descansaba en la inter-relación de tres personajes que integraban la comunidad educativa: El primero era el *amauta* o “sabio prudente o Maestro, el *yachacuc runa* u “hombre sabio”, discípulos o jóvenes alumnos que recibían las lecciones del amauta, y el *haravicu* o “poeta”, quien cumplía la función de docente auxiliar, pues mediante sus canciones y versos, hacía que las lecciones del amauta sean repetidas y cantadas por los jóvenes con el único fin de facilitar el aprendizaje.

Entre los materiales didácticos cabe destacar el *quipu*, instrumento mnemotécnico utilizado para llevar la cuenta de los tributos, la estadística demográfica, el recuerdo de los hechos pasados, así como la razón de sus leyes y ordenanzas, ritos y ceremonias. Además, la *quilca* o “papel, carta o escritura” formada por signos pictográficos pintados a manos o incididos en alguna superficie. Finalmente, los *tocapus*, representaciones gráficas que se encontraban en los vestidos de la realeza y nobleza inca en forma de bordados o pintados en los keros, que serían un tipo de escritura basado en 400 signos. En cambio, el *poquen cancha* debió ser un medio para enseñar a partir de imágenes.

Unido a la fundación del yachayhuasi en el Cuzco, el soberano Inca Roca también fundó el primer *acllahuasi* o “casa de las escogidas”, institución que impartía educación a las jóvenes mujeres que no necesariamente tenían que ser de la nobleza (*de sangre y de privilegio*) sino, también aquellas mujeres de las comunidades, ayllus y familias, que en forma de tributo eran entregadas al Estado inca. El formar parte del *acllahuasi*, era una oportunidad importante para una mujer

que provenía de las clases sociales inferiores (pueblo); pues le permitía moverse de un grupo social inferior a uno superior, además que se aseguraba el sustento, y la posibilidad de desempeñarse en un oficio, al cual nunca iba poder acceder en su comunidad o ayllu, para finalmente ponerlo al servicio del Estado. Aunque las niñas eran ya seleccionadas desde los 4 años de edad, su ingreso oficial al acllahuasi se daba al promediar los 10 años de edad.⁶ Cuando libremente elegían seguir su educación. La educación en el Acllahuasi comprendía aproximadamente seis años, entre los cuales las acllas eran instruidas por mujeres adultas y con mucha experiencias denominadas *mamaconas* o “matronas” las cuales mediante el ejemplo y la explicación oral enseñaban a las mujeres jóvenes.

Concluida su formación, las acllas eran clasificadas para los servicios que iban a realizar para el Estado inca, esta selección era realizada tanto por el soberano como por el huillachumo, o “Sumo sacerdote”; al final podían ser: acllas del inca, las cuales estaban bajo la subordinación del inca para cualquier finalidad política o, acllas del sol, que eran las entregadas para los diversos oficios del culto. A estas últimas se las ha denominado “vírgenes del sol”.

Se dieron en el incanato los elementos educativos esquematizados dentro de una concepción contemporánea del proceso. Esta educación fue eminentemente técnica en el pueblo, técnica y humanista en la nobleza con el fin de beneficiar al Estado en el aspecto económico y de preparar a los nobles para el gobierno. Existió por tanto, un sistema de enseñanza aprendizaje que estuvo basado en la intuición y bajo el control del Estado. De primera intención, descubrimos algunos elementos tipificantes de la educación: el educador, los procedimientos educativos y las instituciones correspondientes. El educador masculino está representado por el amauta, cuya variante en el arte es el haravicu y la educadora llamada *mamacona*. No hubo sistema educativo formal, pero sí empíricamente, se aplicó un conjunto

de técnicas y procedimientos educativos que integrados corresponden a un sistema de enseñanza. El sistema y los procedimientos de enseñanza que se apreciaron en la educación del pueblo están dentro del nivel de índole familiar y comunal. Esta educación responde a dos características: Una educación familiar vinculada a la edad y una educación comunal vinculada con el Estado.

La educación en el virreinato

Desde los orígenes de la fundación española de nuevas ciudades, la población criolla sintió la necesidad de crear en la sociedad virreinal peruana las instituciones peninsulares. En los primeros años de la conquista, muchos de los españoles que venían a América lo hacían con el deseo de enriquecerse y volver a España mejorando su situación, pero muchos otros, que habían ganado aquí tierras y posesiones, empezaron a sentir la tierra como propia y junto con ello la necesidad de construir una ciudad al estilo de las europeas, incluyendo todos los servicios que podían ofrecer. Solo diez y seis años después de la fundación de Lima se abre la universidad, y después, todas las instituciones educativas existentes en la España de entonces.

Las instituciones educativas de la época son: las escuelas de primeras letras, que corresponden a lo que es hoy la escuela primaria. Las aulas de latinidad y los colegios de primeras letras en los que se aprendían latín y sería comparable a lo que actualmente es la secundaria Hemos de tener en cuenta que el aprendizaje del latín era indispensable para el ingreso a la universidad, donde todas las clases se dictaban en esta lengua. Los colegios de humanidades, fundados por los jesuitas, frecuentemente tienen incorporado estudios universitarios de filosofía y teología El tercer nivel, el universitario, es el más amplio. En primer lugar está la universidad, y junto a esta nacieron en el siglo XVI una serie de colegios de nivel superior que tuvieron distintas funciones: el colegio mayor de San Felipe y San Marcos y el seminario de Santo Toribio. En el S. XVII

⁶ Basándose en Garcilaso, Rostworowski propone entre 8 a 10 años; mientras que Gózales propone entre 12 a 13 años de edad.

los colegios universitarios de religiosos de S. Buenaventura de Guadalupe, de S. Pedro Nolasco, de Santo Tomás y de San Ildefonso. Por último en el S. XVIII el célebre Convictorio de San Carlos.

El contenido de esa educación abarcaba, además de los propios de la religión cristiana, la lectura, la escritura, el cálculo y, también en ocasiones, enseñanzas profesionales que fueran de gran utilidad al indio en su vida diaria y laboral. Existieron algunos colegios donde también los religiosos impartieron estudios superiores, destinados a la educación de los jóvenes hijos de caciques o de la alta nobleza, principalmente, ya que eran los destinados a ocupar los puestos más importantes dentro de la sociedad colonial, y porque con sus actuaciones constituían un ejemplo con respecto al resto de la población. Junto a esta labor evangelizadora, los misioneros desarrollaron una importante labor educativa y civilizadora. Acciones que llevaron a cabo de una manera conjunta y paralela, aunque siempre los principios de la doctrina cristiana eran los que marcaban su marcha, dada la trascendencia que tenía la fe cristiana en la sociedad española del Renacimiento, Barroco e Ilustración.

Estas acciones educativas y evangelizadoras permitían una mejora de los usos, prácticas y costumbres de los indios, y por lo tanto, de su civilización, a través de una modelación de su persona lo más parecida posible a la española, pero respetando la autóctona. Autoridades civiles y eclesiásticas se preocuparon por el cuidado, la promoción, educación, civilización y evangelización del indio. En el primer caso, un ejemplo de ello será la labor desarrollada por el virrey Toledo en el Perú, quien, como autoridad en un cargo político importante y como gran conocedor del territorio peruano por el número de visitas que realizó por distintos lugares, elaboró unas ordenanzas que regulaban la vida cívica y laboral del indio, con la finalidad de que no se cometieran agravios en su contra y que se potenciara sus habilidades y educación.

En el caso de personalidades eclesiásticas, Santo Toribio de Mogrovejo y José de

Acosta fueron quienes ocupan un lugar preeminente en la educación, humanización y evangelización de los indígenas. Ambos se preocuparon por conocer la realidad en la que vivían los naturales en el Perú, así como por adoptar las medidas que potenciaran sus capacidades y habilidades intelectuales.

El denominado “Plinio de América” —José de Acosta— fue una de las personas que más se interesó por la buena educación, cristianización y humanización de los naturales. A través de las visitas que realizó por el virreinato, observó por una parte que eran varios los errores cometidos por religiosos y civiles especialmente en la aplicación de una evangelización no siempre acertada; y por otra, que su mal ejemplo afectaba sobremanera el comportamiento de los indios y su buena predisposición para la recepción del evangelio y su participación en otras actividades educativas. Así, decidió reflexionar sobre qué medidas favorecerían el desarrollo educativo de los indígenas, con la finalidad de que permitieran el mayor éxito en las labores de enseñanza llevadas a cabo por los misioneros. Su aportación incluye la aplicación de importantes métodos educativos que se caracterizan por una capacidad de persuasión, por una actitud de perseverancia, así como por una comprensión de la cultura indígena y por un aprendizaje de la lengua quechua. Todas ellos planteados con el objetivo de conseguir una mayor efectividad en las labores de educación y evangelización. Además, tuvo un papel fundamental en la elaboración castellana del catecismo compuesto en el Tercer Concilio limense, así como en la aprobación de las medidas adoptadas en el mismo, ante el rey y el papa.

En el marco del proceso evolutivo de la educación institucional peruana, debe mencionarse la creación de un organismo destinado a coordinar, impulsar y liderar la educación de todos los peruanos. El 4 de febrero de 1837, en tiempos de fervor caudillista y agitación republicana de un país que surge a la vida independiente, don Andrés de Santa Cruz, Gran Mariscal Pacificador del Perú, decide crear un ministerio con el título de Ministerio de Instrucción Pública, Beneficencia y Negocios Eclesiásticos que

nace orgullosamente con solo tres empleados. Al día siguiente, la planilla se incrementó con el nombramiento del primer ministro del sector, el presbítero doctor Manuel Gaspar de Villarán y Loli.

Al promediar el siglo XIX, el General Castilla promulga el primer Reglamento de Educación, que establece la separación entre educación pública y privada, al mismo tiempo que el colegio Guadalupe es declarado Colegio Nacional y se establece el profesorado como carrera pública. Durante los sucesivos gobiernos, la legislación del sector educación pasa por continuas metamorfosis como la sufrida en 1907, durante el Gobierno de Pardo y Barreda, y el establecimiento de la Instrucción Secundaria en cinco años. En 1935, Justicia y Culto se desligan del Ministerio de Educación, hasta llegar a ensayar en la década de los años 70 un complejo y ambicioso proyecto de reforma, en el que destaca el gran impulso a la Educación Inicial, acompañado —a partir de los años 80— con un fuerte desarrollo de la Educación Superior.

De 1980 a 1985, en el segundo Gobierno de Belaúnde Terry, se establece el llamado quinquenio de la educación. A partir de 1990, se da una nueva Ley del Profesorado y su Reglamento. En 1992, se transfiere el Instituto Nacional de Infraestructura Educativa (INIED) al Ministerio de la Presidencia. Se promulga la nueva Ley Orgánica del Ministerio de Educación, la Ley de Participación Comunal en la Gestión y Administración Educativa, y la Ley de Mejoramiento de la Calidad y Ampliación de la Cobertura de la Educación Peruana. En 1993, se promulga un nuevo reglamento de Organización y Funciones del Ministerio, y se hace efectiva la racionalización con el cese de trabajadores del sector, por reorganización. A partir de entonces, la educación peruana ha experimentado grandes cambios y enormes progresos en cuanto a infraestructura y calidad, aunque todavía es mucho lo que queda por avanzar.

En la dilatada trayectoria debe mencionarse en el año 2003 la Ley General de Educación (N.º 28044) que establece “los lineamientos generales de la educación y del Sistema

Educativo Peruano, las atribuciones y obligaciones del Estado y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora. Rige todas las actividades educativas realizadas dentro del territorio nacional, desarrolladas por personas naturales o jurídicas, públicas o privadas, nacionales o extranjeras”. Deja claro que la educación es un derecho, la gratuidad, la libertad de enseñanza, la necesidad de formación ética y cívica, el Proyecto Educativo Nacional y la declaración principios fundamentales como el constituir “a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo” (Ministerio, 2003), la educación en valores: “paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas de convivencia; que fortalece la conciencia moral individual y hace posible una sociedad basada en el ejercicio permanente de la responsabilidad ciudadana”. Todo ello en equidad, calidad, democracia, interculturalidad.

4. EL PERÚ, UN DESAFÍO ESPERANZADO

El periodista Abelardo Gamarra, *El Tunante*, a fuer de ser realista en el marco auroral del Perú naciente entre dolores de parto, parece olvidar los dos esperanzadores apartados anteriores del Perú, y sentencia escéptico: “En esta tierra (del Perú) se podría colgar el cartel que puso Dante en el infierno: dejad toda esperanza los que entráis en él”. (Alarcón, 2007)

Dicen que lo dijo el naturalista Antonio Raimondi, aunque nadie lo demuestra pero se sigue repitiendo como maléfica letanía, al hacer un recorrido por todo el país en el siglo XIX y comprobar sus potenciales riquezas rodeadas por una extremada pobreza: «El Perú es un mendigo sentado en un banco de oro».

Lo que sí es cierto que, poco antes de su muerte en San Pedro de Lloc, en 1890, pronunció como testamento:

Jóvenes peruanos, confiado en mi entusiasmo emprendí un arduo trabajo muy superior a mis fuerzas; os pido, pues,

vuestro concurso. Ayudadme, dad tregua a la política y consagraos a hacer conocer vuestro país y los inmensos recursos que tiene. Os dejo todavía un vasto campo en que ejercitar la investigación; la senda para que vosotros, continuando los estudios, saquéis a la luz los inmensos caudales que yacen ocultos en vuestro suelo nativo. (Bernex, 1995, p. 125)

¿A qué esperamos? El gran César Vallejo nos lo recuerda también: “¡Hermanos, hay mucho que hacer!”. Son numerosos los proyectos que se han puesto en marcha y que cuentan con la aprobación mediática como el premio de “Integración y solidaridad” de RPP que estimula precisamente iniciativas educativas en bien de la comunidad. No se puede olvidar la benéfica acción de los colegios “Fe y Alegría” que —allí donde termina el asfalto— cuenta en la actualidad con más de 88.000 niños y jóvenes en sus 80 instituciones educativas a lo largo de 20 departamentos del Perú.

Cito un buen ejemplo de lo que se ha hecho y se puede hacer. En solo cinco años, un caótico y anónimo arenal se convirtió en una moderna Plaza Mayor, cuyo corazón lo constituye una catedral armónica y con personalidad bien definida. No se había creado una catedral desde el terremoto de 1970, que asoló Ancash y que generó el derrumbe del nevado Huascarán y la desaparición del pueblo de Yungay. Miles de brazos, millones de dólares, miles de piedras, miles de bolsas de cemento, miles de kilos de fierro, en torno al Don Bosco de Chacas, el educador salesiano Hugo de Censi, quien con su Operación *Matto Grosso* y su fe en Dios, ha logrado del Cielo este milagro.

Más sublime que levantar una catedral es forjar hombres, labrar personas, formar maestros de maestros. Urge como nunca conocer la historia de esta hermosa realidad, sin ir fuera, en nuestra propia identidad, sin desconocer la globalidad, pero desde la peruanidad. Nuestro compromiso académico inmediato es nuestra realidad, por ello hay que estudiar la trayectoria educativa del Perú a través de sus leyes, instituciones, personas y su influjo en la sociedad.

El historiador y educador Gustavo Pons Muzzo nos invita a transitar por el Perú, camino, tesoro, desafío, a través de un proyecto educativo nacional que ilusione corporativamente a todos peruanos:

Una educación verdadera cumple funciones de conservación, rectificación y superación social y cultural. Asegura la unidad y la renovación espiritual de los pueblos. Educación es arraigo de valores vigentes y generación de otros nuevos. El sistema educativo de nuestro pueblo debe desenvolverse en función de la vida nacional y de la cultura universal a que pertenecemos. La vida nacional tiene por base una realidad cultural propia. Nuestra cultura es producto de la transculturación de la cultura indígena surgida aquí hace miles de años y la cultura occidental traída por España a partir del siglo XVI (1953, pp. 29-31)

Para lograrlo se necesita dar protagonismo e incorporar a los jóvenes peruanos al Perú vital, múltiple y total, formando su personalidad de acuerdo con los valores esenciales de la peruanidad. Tales ideales y paradigmas deben fijarse de acuerdo con el patrimonio cultural heredado, abiertos a la realidad global del momento y esperanzados en lograr un desarrollo integral para todo el Perú y todos los peruanos. Perú necesita maestros inasequibles al desaliento y eternos recomenzadores llenos de esperanza.

La simpática acuarela de Pancho Fierro sobre el maestro de escuela nos da la perspectiva de “pasión”, de “riesgo” y “gozo” que la educación contiene. En este momento en que el Gobierno Peruano quiere dar solución a la declaratoria de emergencia educativa ante los pésimos resultados (penúltimos de América) en lectura, matemáticas y formación en valores, todos debemos comprometernos a ver la realidad y a adoptar una postura positiva y esperanzadora a pesar de la situación crítica de la educación en Perú.

De los 30 millones de peruanos, unos quince millones son jóvenes. De ellos saldrán los

protagonistas de la Humanidad de nuestro contexto. Debemos reflexionar acerca de su situación, de sus valores, sus actitudes, para potenciar sus grandes energías. Todo ello, sin desconocer los grandes problemas de cientos de pandillas en las que naufragán miles de jóvenes a la deriva. Otra de las claves de los jóvenes actuales nos da el denominado síndrome de Peter Pan, esto es, la negativa a crecer, tal como le sucedió al héroe de Barrie. Los valores percibidos por los jóvenes como fundamentales son: la autonomía (fundante de lo bueno y de lo malo), el pluralismo tolerante (“que no me molesten”) y relativista (sin verdades absolutas), el presentismo (vivir a tope el ahora, sin planificar nada excepto el fin de semana y hasta que el cuerpo aguante), la concepción utilitarista del trabajo y la disociación entre fines y medios. ¡Cuántos jóvenes luchan por la excelencia académica, por el triunfo profesional, dejando a un lado su formación moral! Los mismos centros educativos, no ponen quizá tanto empeño en la conciencia como en la ciencia y la técnica. Todo esto lleva a otra clave identificada por el sociólogo de la Universidad de Deusto, Javier Elzo Imaz, “el aburrimiento”. (1998)

Cuenta el mito de la Grecia clásica que Minotauro era un monstruo con cabeza de toro y cuerpo humano, fruto de los amores de Pasífae y un toro blanco, al que el rey Minos encerró en un laberinto donde todos quedaban atrapados sin poder salir. Fue el héroe ateniense, Teseo, quien logró matarlo y hallar la salida gracias al ovillo de Ariadna, hija de Minos y Pasífae. Nuestro mundo, como nuevo Teseo, busca salir del laberinto pasional y la ofuscación ideológica que la postmodernidad le ha tejido.

Uno de los educadores que ha propuesto un plan de educación nacional, Gustavo Pons Muzzo (1953), nos lanza provisionalmente los siguientes principios básicos:

- El ideal de la **integración nacional**, con los incas, en la época virreinal, y durante la República.
- Educar para la **adaptación social**, incorporando al joven peruano a la vida

actual, con sus problemas, angustias y posibilidades.

- Educando para la **eficiencia personal** para ayudar al progreso del país y al bienestar personal de sus ciudadanos.
- Educar para una **efectiva actividad religiosa** que le haga sentir sus preceptos católicos como normas morales de acción en la vida ciudadana.
- Educar para la **solidaridad continental** que busque la paz y la armonía entre los pueblos. La educación nacional no puede olvidar la sangrante y dolorosa historia internacional del Perú, que por creer que ese sentimiento americanista y de solidaridad continental era participado por todos, sufrió amargas amputaciones territoriales que lesionaron las entrañas mismas de la nacionalidad. Vamos a educar a nuestra juventud en un sentimiento de solidaridad continental, pero también con un sentido de ALERTA frente a los demás países americanos y en especial frente a nuestros vecinos.

Vemos que en buena medida se recogen en el artículo N.º 9º de la Ley General de Educación 28044 como “Fines de la educación peruana”:

- Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.*
- Contribuir a una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo*

sostenible del país y fomento la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado.

5. PERÚ, LA HORA DEL AHORA

El aquí y el ahora del Perú requieren marcar la hora del responsable, del formador, del líder, del maestro, la hora del que vive lo que enseña y enseña lo que vive. “La hora del maestro” para J. Ortega y Gasset debe pasar “en lo intelectual por la curiosidad y el ansia por superar constantemente el propio horizonte; en lo cordial la nobleza”. Tal fue el aserto del maestro de la historia republicana del Perú, Jorge Basadre, en su escrito a la UNEC en 1946: “*Chesterton ha dicho: ‘Yo no sabía lo que entendía por libertad hasta que la oí designar con el nuevo nombre de Dignidad Humana: Más que nunca en este instante del mundo es preciso construirse por dentro como una voluntad y como una aspiración de Dignidad’*” (Benito, 2009) Veinte años después, dirá que “*lo que realmente importa, en la vida y en la obra, es ser uno leal consigo mismo, proceder de acuerdo con el fondo insobornable que todos llevamos dentro*” (Basadre, 1966, p. 48) En 1997 se cumplió el centenario del nacimiento de uno de los más ilustres universitarios del Perú: Raúl Porras Barrenechea. Historiador, literato, político, pero también, y sobre todo, maestro. La revista *Caretas* de 13 de marzo de aquel año nos recordaba el propio testimonio recogido de los discípulos de Porras: “*No puede haber, no hay a mi juicio mayor placer ni mayor honra espiritual que ser maestro*”. Nosotros podríamos añadir salvo el del discípulo que se encuentra con un auténtico maestro.

La escuela, el colegio, la universidad han girado y gira en torno a los maestros. Viven lo que enseñan y enseñan lo que viven. No es el método ni la técnica quienes hacen bueno al maestro sino al revés: el buen maestro categoriza, eleva, ennoblece los métodos. Entre los maestros del Perú, cabe mencionar al Deán Valdivia, primer director del Colegio Independencia y primer rector electo de la UNSA (Universidad Nacional San Agustín) de Arequipa, quien incursionó de forma enciclopédica en casi todas las ramas del

saber (medicina, derecho, filosofía, teología, química, historia...). En el Doctor Valdivia todo es sabiduría de maestro universitario; su afán por buscar la verdad, su celo por comunicarla, su pasión por convertirla en útil sillar del cimiento de la justa y solidaria sociedad que anhela construir. Se dio del todo a través de sus libros, tratados, artículos y, sobre todo, de sus discípulos. Del maestro de los filósofos por antonomasia, Sócrates, que como se sabe no escribió ningún libro, se llegó a decir que sus mejores obras fueron sus discípulos; ahí está Platón para asegurarlo. De nuestro citado maestro, Juan Gualberto Valdivia, no he encontrado mejor reconocimiento que el formulado por uno de los más destacados historiadores arequipeños, Francisco Mostajo:

Pedagogo de sí mismo, fuéolo también de la juventud confiada a su cuidado, y para diademar su nombre de maestro bastan los de algunos de sus más esclarecidos discípulos: Manuel Toribio Ureta, José Ciriaco Hurtado, José María Quimper, José Simeón Tejada y Francisco García Calderón. (UNSA, 1953, p. 228)

Claro que esta relación estrecha entre el alumno y el maestro no se improvisan. Requiere una dedicación mutua, limpia y desinteresada. Lo mismo que la auténtica paternidad o maternidad no se reduce a la vinculación carnal, sino que se cultiva con el trato, la aceptación, el afecto..., el título de maestro se consigue por la autoridad profesional y moral, así como el de discípulo se gana por la docilidad creativa. El mayor gozo del maestro es descubrir un discípulo, potenciándolo al máximo de sus posibilidades, logrando que le supere. Es lo que manifiesta nuestro célebre Deán en la dedicatoria de *Las revoluciones de Arequipa* (Arequipa, 1874) con F. García Calderón, futuro presidente del Perú:

El cariño que te profeso desde tu niñez, y la gratitud y estimación que me has demostrado siempre por el cuidado que he tenido de tu educación, te hacen acreedor a que yo te dedique este trabajo. Acéptalo como una pequeña ofrenda de mi puro afecto hacia ti y de la ternura de padre y amigo agradecido con

que te recuerda siempre, tu VALDIVIA”
(Valdivia, 1956, p. 3)

Cariño, gratitud, ternura. Palabras definitivas para esculpir, forjar los maestros del siglo XXI que quiere y requiere el Perú.

Recientemente se celebró el centenario del nacimiento de un gran educador peruano, José María Arguedas, mentor de una patria de “todas las sangres”. Recordar su trayectoria nos ayudará a comprometernos con el Perú total que tan hondamente vivió y describió. Nace en el Perú profundo de Andahuaylas en 1911 y muere en Lima en 1969. Aprendió la lengua quechua al relacionarse con niños indígenas y se adaptó a sus costumbres. En los viajes que realiza con su padre (Mollendo, Arequipa y Cusco) se familiariza aún más con la problemática andina. Estudió la secundaria en Ica, Huancayo y Lima; en los colegios San Luis Gonzaga, Santa Isabel y Mercedarios, respectivamente. Estudia como alumno libre sus dos últimos años. Ingresa a la universidad de San Marcos en 1931, cuando tenía veinte años. En tal casa de estudios sigue las especialidades de Literatura y Antropología. Graduado como doctor en antropología en 1963, fue profesor de esas disciplinas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y en la Universidad Agraria hasta su fallecimiento. *El zorro de arriba y el zorro de abajo* (1971) fue publicado de forma póstuma. En esta última obra Arguedas combina la ficción con otros personajes en los que se percibe la situación depresiva en la que se encontraba el escritor. Con esta inconclusa novela, Arguedas se despide del mundo, registra sus últimos días de vida y anticipa su suicidio. El médico Santiago Stucchi Portocarrero al concluir el análisis de su depresión señala que su muerte “fue el trágico final de un hombre atormentado por la depresión”. El P. Gustavo Gutiérrez, confidente de Arguedas, dirá de él que “es el escritor de los encuentros y desencuentros de todas las razas, de todas las lenguas y de todas las patrias del Perú. Pero no es un testigo pasivo, no se limita a fotografiar y a describir, toma partido.” (Benaloy, 2011, p. 285) Como lo tomó un maestro de primaria, Alejandro Cussianovich, quien fundó el Movimiento de

Adolescentes y Niños Trabajadores y siembra a manos llenas ante la emergencia educativa que sacude a nuestra patria la “pedagogía de la ternura”, entre los chicos que trabajan.

Y como lo tomó una alumna de 103 años, Antonia Paz Álvarez, quien logró aprender a leer y escribir en el círculo “Caritas Pintadas”, instalado por el Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización (PRONAMA), en el distrito de Majes, provincia de Caylloma, región Arequipa. Con el apoyo de sus vecinas y compañeras del citado círculo de alfabetización, así como de su facilitador, Manuel Febres, la dama arequipeña empezó con los ejercicios necesarios para poder habilitar su mano derecha al movimiento propio de una escritura. Esta etapa no le fue complicada toda vez que Antonia Paz estaba acostumbrada al trabajo propio del campo y del tejido, que requieren una gran habilidad de las manos y brazos. Ella representa la síntesis viviente de la peruanidad, el arrojo y el temple de la mujer peruana, el ideal de superación, el entusiasmo de ser más, de superarse. Ella, alumna de primeras letras, se convierte en una maestra llena de vida.

Carlos Cueto Fernandini_(1913-1968) nos lo legó como patrimonio y como paradigma:

Es maestro TODO AQUEL que se siente capaz de trabajar empeñosamente al servicio de un ideal, sin guardar para sí los frutos de su trabajo; TODO AQUEL que al conversar con otro, siente el placer de beneficiar con su pensamiento a aquel con quien dialoga y de escuchar atentamente el mensaje que puede desprenderse de las palabras recogidas; TODO AQUEL que apetezca sumergirse, en los valores que empujen a los demás en la práctica del bien; TODO AQUEL que se reconozca a sí mismo en las justas aspiraciones de un hombre cualquiera, aun cuando ese hombre no sea su amigo, y a pesar de que esa aspiración no compromete ninguno de sus intereses personales. TODO AQUEL que se sienta enriquecido cuando da; TODO AQUEL que sabiendo, olvida que sabe; TODO AQUEL que se sienta capaz de trabajar

por los demás; sin extender enseguida la mano para demandar la recompensa; TODO AQUEL que crea firmemente que el destino del hombre puede ser siempre mejor; TODO AQUEL que quiere hacer de los demás hombres maestros como él; Si lo es de veras, cualquier ser humano puede ser un MAESTRO. (Cueto)

Concluyo como lo hace el joven graduado de la PUCP, José Armando Talavera Montes, ganador en el 2014 del premio promovido por *El Comercio* en el rubro “educación”. Tras su lúcido y esperanzador análisis, insta a todos los actores del proceso educativo a llegar al 2021 con una Educación “no como problema, sino como herramienta y oportunidad de

desarrollo... con la perspectiva de ser un país ad portas del desarrollo y con futuro”, en el que acometan dos tareas fundamentales: el desarrollo de las capacidades de todos los peruanos y la formación de una ciudadanía inclusiva”.⁷

Mi deseo para el Perú, por tanto, al subirnos al “tren” del bicentenario de su independencia en el 2021 que viene, es invitar a caminar juntos —sinodalmente⁸—, tras las huellas de su legado patrimonial cultural y educativo, para construir un Perú total, globalizado e inclusivo, justo y solidario, fiel a sus raíces pero abierto a los desafíos de los nuevos tiempos, que valore siempre su máspreciado tesoro: su gente y el gozoso riesgo de educar.

Fecha de recepción: 15 de mayo 2015

Fecha de aceptación: 19 de junio 2015

⁷ Talavera Montes, José Armando “Educación como libertad” <http://3.elcomercio.e3.pe/doc/0/0/8/8/1/881627.pdf>

⁸ Etimológicamente “sínodo” significa “caminar todos a una”.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. y Visalberhi, A. (1990) *Historia de la Pedagogía*. México: Editorial FCE.
- Acosta, José de (1984 [1588]) *De Procuranda Indorum Salute* (Pacificación y Colonización). Madrid, CSIC.
- Acosta, José de (1954 [1590]) *Historia natural y moral de las Indias*. BAE, 73. Madrid: Atlas.
- Alaperrine-Bouyer, Monique (2007) *La educación de las élites indígenas en el Perú colonial* Lima: IFEA-IRA.
- Alarcón, Alberto (2007) “Lo que el Tunante dijo ayer” <http://papelesdeproteo.blogspot.com/2007/07/lo-que-el-tunante-dijo-ayer.html>
- Alvarez Cantorín, Luz Mery (2003) *ENCINAS, JOSE ANTONIO, 1888-1958 Grandes Educadores Peruanos* Ministerio de Educación, Lima, EDUCADORES / BIOGRAFIAS /. PERU. 378.199
- Arista M. G. (2007) *Educación peruana. Material de estudio*. Lima: Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima.
- Avanzini, G. (1977) *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea.
- Ayala, A (1946) *Formación de selectos*. Madrid: Atenas.
- Ayuso Manso, María Jesús. (2006) “Educación y escuela en los tiempos de Cervantes” *El Riesgo de Educar* 88-96, año 1, N. ° 2, Lima: UCSS.
- Barrantes, Emilio (1989); *Historia de la Educación en el Perú*. Lima: Mosca Azul.
- Barriga Hernández, C. y Palacios Navarro, G. (1998) *Historia de la Educación* (Texto autoinstructivo). Lima: Facultad de Educación, UNMSM, 2ª ed.
- Basadre, Jorge. (1996) *Perú Vivo*. Lima: Juan Mejía Baca.
- Belaunde, Víctor A. (1993 [1942]) La peruanidad integral: Discurso en las bodas de plata de la U. Católica, “Palabras de Fe” en *Obras Completas* Lima: Pontificia **Universidad** Católica del Perú / Instituto Riva-Agüero.
- Benaloy, Jaume (2011) “Los zorros”, Arguedas y el Padre Camacho en Chimbote Incremento, *Revista Científica* de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Vol. 2 N° 2, julio-diciembre, 285-293.
- Benito Rodríguez J. A. (1991) “La promoción humana y social del indio en los concilios y sínodos de Santo Toribio” *Actas del IV Congreso Nacional de Americanistas “Castilla en América”* (Caja España, Valladolid, t. III, 279-294.
- Benito Rodríguez J. A. (1993) “Nuestro Nuevo Mundo (Experiencia)” *Primeras Noticias* octubre Barcelona, 21-24.
- Benito Rodríguez J. A. (1995) *Toribio Mogrovejo: El castellanoleonés que abrazó todas las razas* Junta de Castilla y León, Valladolid.

- Benito Rodríguez J. A. (1996) “La vocación pedagógica del Deán Valdivia”, *El Comercio* 15-VII-96, 3.
- Benito Rodríguez J. A. (2000) “Santo Toribio: Pionero de la educación” *Revista pedagógica Maestros* Lima, N.º.13, 87-90.
- Benito Rodríguez J. A. (2005) “Un educador para los pueblos jóvenes de Arequipa” *Revista Pedagógica Maestros* N.º 25-26, Vol.11, 95-98.
- Benito Rodríguez J. A. (2005) “Un vallisoletano ilustrado en el Perú: El prelado Manuel Abad Yllana (1713-1780)” *Luces y reformas en el Perú del siglo XVIII*. Cuadernos de Humanidades, Universidad de Piura, 25-104.
- Benito Rodríguez J. A. (2006) “Educador y descubridor, Cristóbal Colón” *Revista Riesgo de educar* Lima: Universidad Católica “Sedes Sapientiae”, año 1, N.º 1, 45-51.
- Benito Rodríguez J. A. (2006) “Hernando de Guzmán, Rector de la Universidad de San Marcos y del Seminario de Santo Toribio (1568-1638)” *UKU PACHA* Lima: Revista de Investigaciones Históricas Año 5. N.º 9, Julio, 71-77.
- Benito, José Antonio (2009) “Maestros en Perú” http://jabenito.blogspot.com/2009/07/maestros-en-peru_04.html
- Bernex De Falen, N. (1995) Antonio Raimondi. Lima: Editorial Brasa.
- Borghesi, M. (2007) *El sujeto ausente*, Encuentro-UCSS, Lima.
- Calero Pérez, M. (1999) *Historia de la Educación Peruana*. Lima: Editorial San Marcos.
- Cardó Franco, Andrés (2005) *La iglesia y la educación en el Perú*. 2a.ed. Arequipa: Universidad Católica San Pablo, 2005.
- Chocano, J. S. “Poemas de José Santos Chocano” <http://www.diarioinca.com/2008/03/poemas-de-jose-santos-chocano.html>
- Chico González, P. (2000) *Institutos y fundadores de educación cristiana*, La Salle, Valladolid, 7 vols. (www.lasalle.es/catequesis2).
- Cueto Fernandini, Carlos (2003) *Grandes educadores peruanos*. Lima: Carlos Milla Batres, (ed.).
- Corazao, Julio (1990) *Valores* Lima: Bruño.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro* Madrid: Santillana.
- Delgado Santagadea, K. (1992) “Reformas educativas en el Perú republicano” *Hacia una nueva historia de la educación peruana*, Lima.
- Derrama Magisterial (s. f.) Colección pensamiento educativo <http://www.derrama.org.pe/principal/categoria/coleccion-pensamiento-educativo-peruano/291/c-291>
- Elzo Imaz, Javier (1998) http://www.alfayomega.es/Revista/1998/136/01_enportada1.php
- Encinas, J. A. ([1932], 1986) *Un ensayo de escuela nueva en el Perú* Lima: CIDE.

Gaceta del Gobierno, N.º 22, tomo 7 del jueves 10 de marzo de 1825.

Gerbi, Antonello (1944) *Caminos del Perú* Lima: Banco de Crédito del Perú.

Giussani, L. (1991) *Educación es un riesgo* Encuentro, Madrid. (2ª ed.)

Glave, L. M. (1999) “Caminos de Peregrinos” en *Perú-El Dorado*, Lima: PromPeú, N.º 16, julio-septiembre. 64-72.

González Carré, Enrique (2004) *Educación Prehispánica en el Perú* Lima: IFEA.

González Carré, Enrique; Del Pino-Díaz, Fermín (2013) *Aprender e instruir en los Andes, siglo XV-XVI*. Lima: Derrama Magisterial. (Pensamiento educativo peruano, 1)

González y Galdo (1980) “Historia de la Educación en el Perú”, pp. 11-123, *Historia del Perú*. Tomo X. Lima: Editorial Juan Mejía Baca.

Guerra Martinière, Margarita y Leiva Viacava, Lourdes (2001) *Historia de la educación peruana en la república: 1821-1876*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú. Fondo Editorial. 200 p.

Hyslop, John (1992) *Qhapaqñan (El sistema vial incaico)*, (Traductor Eduardo Arias). Lima: Instituto Andino de Estudios Arqueológicos, Petróleos del Perú.

Juan Pablo II (1985). Liturgia de la Palabra en Cuzco (Homilía del Santo Padre Juan Pablo II) http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/homilies/1985/documents/hf_jp-ii_hom_19850203_cuzco.html

Leiva Viacava, Lourdes (2004) *Aportes de Basadre a la educación peruana*. Lima: UNIFE.

León Pinelo, Antonio de (1943 [1656]) *El Paraíso en el Nuevo Mundo: comentario apologético, historia natural y peregrina de las Islas Occidentales, islas de Tierra firme (sic) del Mar Océano* Ed. Raúl Porras Barrenechea, Lima: Torres Aguirre.

Marzal, Manuel M. (1991) *La transformación religiosa peruana*. Lima: PUCP.

Maticorena, M. (2000) *Prioridad de la Universidad de San Marcos en América*. Lima.

Ministerio de Educación Ley General de Educación (2003) <http://www.sipi.siteal.org/normativas/181/ley-ndeg-280442003-ley-general-de-educacion>.

Ministerio de Educación “Reglamento de la Ley General de Educación N.º 28044” <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>

Montalvo, F. A. de *El Sol del Nuevo Mundo* Lima 1683 https://archive.org/stream/elsoldelnuevomun00mont/elsoldelnuevomun00mont_djvu.txt

Monsalve Zanatti, M. (1994) Historia de la Universidad de San Marcos y la Facultad de Teología (1551-1640), en *Revista Teológica Limense* Vol. XXVIII, 2-3, 288-331.

Mostajo, Francisco (1953) (“Homenaje al Dr. Francisco Mostajo”), “Homenaje a cinco Jurisconsultos: Corbacho, Martínez, Valdivia, Ureta y García Calderón”. *Revista UNSA*, Arequipa, N.º 38.

Pajuelo, Marta (1982) *Jorge Polar educador*. Lima: BIRA, N.º 12, 313-321.

Palma, Ricardo (1984) "¡Al rincón! ¡Quita calzón!" en *Tradiciones peruanas*. t. II. Barcelona: Océano. 443-445.

Perú Ministerio de Educación (2003) *Grandes educadores peruanos; libro dedicado a los maestros peruanos en su día*. Lima: Carlos Milla Batres, 321.

Pons Muzzo, Gustavo (1953) *Hacia una doctrina de la Educación Nacional*. Lima: Imprenta Colegio Militar Leoncio Prado, Lima, 1953.

Pons Muzzo, Gustavo (1953) *Educación para los jóvenes peruanos. Hacia una doctrina de la Educación Nacional*. Lima: Imprenta Colegio Militar Leoncio Prado.

Rodríguez Cruz, Águeda M. (1992) *La Universidad en la América Hispánica*. Madrid: Colecciones Mapfre 1492.

Rojas Galarza, C. (1992) "La Educación en la República Aristocrática" *Hacia una nueva historia de la educación peruana*. Lima: Magisterio.

Soto Canales, P. (2007) "Agentes educativos en el Cuzco incaico". *El Riesgo de Educar* 88-96, año 2, N.º 3, 74-84. Lima, año 2, N.º 3, 88-96,

Valcarcel, Carlos Daniel (1989) *Historia de la Educación Peruana*. Lima: Editorial Minerva.

Valdivia, Juan Gualberto (1956) *Memorias sobre las revoluciones de Arequipa*. Arequipa: El Deber.

Vargas Llosa, M. Discurso en la PUCP al recibir la condecoración como doctor honoris causa <http://www.pucp.edu.pe/puntoedu/images/documentos/institucionales/sueno-realidad.pdf>

Vargas Llosa, Mario (2010) "Elogio de la lectura y la ficción" (2010) <http://es.scribd.com/doc/44878069/Mario-Vargas-Llosa-Elegio-de-la-lectura-y-la-ficcion>

Velázquez Mercado, Fr. M. (2006) "La Educación de la República en el Período 1821-1895. Estudio macroeducativo". Lima: La Merced, año IV, N.º 7, 83-128,

Villegas, S. (agosto 2006) El descubrimiento de la infancia en el Perú. Percepciones en el proceso de la Colonia a la República Aristocrática *Tiempos*, en *La Revista de historia y cultura*, 45-72.

Wiese, C. (1963) *Establecimientos de enseñanza virreinal. Biblioteca de Cultura Peruana Contemporánea*. Lima: Ediciones El Sol. 290-297, T. IV.

Whitman, Walt *Poemas*

<http://www.whitmanarchive.org/published/foreign/spanish/vasseur/text.html>

Manuscritos

Archivo Arzobispal de Lima (AAL). Papeles importantes.

AAL. AAL, Papeles Importantes, Legajo III. Expediente 12. Año 1611.

AAL, Papeles Importantes III-14.

AAL, Papeles Importantes III-20.

AAL, Papeles Importantes III-21.

REFORMA EDUCACIONAL E O PAPEL DO ESTADO NA DESCENTRALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

LA REFORMA EDUCACIONAL Y EL PAPEL DEL ESTADO SOBRE LA DESCENTRALIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES EN BRASIL

EDUCATIONAL REFORM AND ROLE OF THE GOVERNMENT REGARDING THE DECENTRALIZATION OF THE BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICIES

Adriana Valadão¹
Elisangela Alves da Silva Scaff²

RESUMO

Este estudo objetiva compreender o processo de descentralização das políticas educacionais na gestão municipal, com vistas a identificar a autonomia do município na elaboração e implementação das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) em quatro municípios do estado de Mato Grosso do Sul - Brasil, no período de 2007-2010 por meio do apoio técnico e financeiro da União. A metodologia utilizada é de cunho quanti-qualitativa que usa análise documental e de conteúdo como ferramentas. Foi constatado nessa pesquisa uma desarticulação entre o planejamento da União e dos municípios na implementação das políticas educacionais, evidenciando que a descentralização via municipalização não tem obtido o êxito esperado quanto a autonomia dada aos municípios na gestão educacional local, devido a forte centralização exercida pela União na implementação das políticas educacionais por meio do controle financeiro quando envia recursos direcionados prioritariamente para os programas federais.

Palavras-chave

Planejamento educacional, PAR, políticas educacionais, descentralização educacional

RESUMEN

El objetivo de este estudio es comprender el proceso de descentralización de las políticas educacionales en la gestión municipal, con el propósito de identificar la autonomía de la municipalidad dentro de la elaboración e implementación del Plan de Acción Conjunto (PAR) en cuatro lugares distintos del estado de Mato Grosso do Sul entre los años 2007 y 2010, apoyado en la parte técnica y financiera por la Unión. Esta metodología se basa en los aspectos cuantitativos y cualitativos, y usa herramientas de análisis documental y de contenido. Esta investigación muestra cómo la planificación del nivel municipal y del nivel federal están en discrepancia, lo cual demuestra que la descentralización no ha logrado los resultados esperados en relación con la autonomía otorgada a las municipalidades en la gestión educacional local. Esto se debe a la fuerte

¹ Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário Euro-Americano - UNIEURO, graduação em Educação Física pela Faculdade Dom Bosco de Educação Física, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, especialização em natação pela Universidade de Brasília - UNB, especialização em Gestão de academias pela Universidade Veiga de Almeida - UVA, Professora do Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN.

² Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999), possui Doutorado (2007) em Educação e Pós-Doutorado (2013) pela Universidade de São Paulo. É professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação. É Vice-coordenadora da Seção MS da ANPAE e Coordenadora do GT 5 da ANPED Centro-Oeste.

centralización ejercida por la Unión en la implementación de las políticas educacionales a través de un control financiero sobre las fuentes orientadas principalmente para los programas locales.

Palabras clave

Planificación educacional, PAR, políticas educacionales, descentralización educacional

ABSTRACT

This study has the goal of comprehending the process of decentralization of the educational policies on the municipality management, aiming at the identification of the autonomy of the municipality on the elaboration and implementation of the Joint Action Plan (PAR) in four different locations in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil, in the period 2007-2010, technically and financially supported by the Union. The methodology is based both on quantitative and qualitative aspects and uses documental and content analysis as tools. The research shows how the planning on the municipal level and on the federal level are at variance with each other, evidencing that the decentralization has not been achieving the expected results regarding the autonomy given to the municipalities on the local educational management. This is due to the strong centralization exerted by the Union on the implementation of the educational policies through financial control over the resources directed first to the programs and projects on a federal scale.

Keywords

Educational planning, PAR, educational policies, educational decentralization

INTRODUÇÃO

O Brasil é marcado por um processo histórico de centralização e descentralização do poder central alternando conforme os interesses do governo no controle econômico, político e social do país. A descentralização ganhou força com a crise da ditadura militar que se viu dentro de uma situação de grande desigualdade social e aumento das dívidas do país na década de 1970 (Peroni, 2003). A partir de uma análise social e política, procura-se nesse texto compreender as mudanças na política educacional como parte integrante das reformas no papel do Estado após esse período.

Conforme Dourado (2010), para compreensão das políticas educacionais é importante que se considere as relações entre sociedade, política e os diferentes atores envolvidos nesse processo. Nesse sentido, acreditamos ser importante definir a concepção de Estado colocada pelo autor e que tomamos como referência:

A concepção de Estado aqui é ampla, envolve a sociedade civil e política, seus

embates e os percursos históricos em que estas se constroem, tendo por marco as condições objetivas em que se efetivam a relação educação e sociedade, os processos sistemáticos ou não de gestão, bem como o papel das instituições educativas e dos diferentes atores que constroem o seu cotidiano (Ibid., p. 679)

De acordo com Peroni (2003, p. 44), a transição do Estado na década de 1980 se deu em meio a essa crise do capital e “*perpassa pelo fim da ditadura e degradação econômico-social*”, iniciando um processo de redefinição do papel do Estado frente à extinção de um “*Estado-providência*”, no qual as políticas educacionais passam a ser pensadas a partir de uma visão neoliberal (Comar, 2012)

Diante de uma economia instável e uma crescente inflação, os países, tanto os desenvolvidos e os em desenvolvimento, começaram uma competição global pelo mercado fortalecendo o capitalismo (Fonseca; Marinelli, 2007). Com o incremento das relações sociais capitalistas pelo avanço tecnológico e pela globalização do trabalho

e do capital, o Estado se preocupou em reorganizar a economia inserindo-se em um novo nível de desenvolvimento, no qual seu papel seria o mínimo para o social e máximo para os interesses do mercado (Comar, 2012).

Corroborando esse pensamento, Fonseca e Marinelli (2007, p.51), esclarecem que o Estado com esse posicionamento *“atua por meio de políticas de liberalização, desregulamentação, privatização de bens e serviços públicos destinadas a garantir as condições e flexibilidade necessária ao capital”*.

Frente à essas transformações econômicas ocorridas nas últimas décadas e em consonância com esse cenário mundial, o Estado enfatiza as reformas educacionais para o desenvolvimento econômico (Dourado, 2006). Com o acirramento da globalização, os países tornaram-se mais competitivos no mercado levando os governos a se preocuparem, cada vez mais, com a relação entre a competitividade econômica internacional e a eficiência, e sua relação com a qualidade dos seus sistemas educacionais (Brooke, 2006).

Nesse sentido, a escola pública sofre os impactos da globalização, causados pelo neoliberalismo que impõe o mercado como espaço regulador da sociedade, e assegura seu desenvolvimento no capital financeiro (Peroni, 2004). Peroni (2004, p.55), ao analisar a política educacional, inserida em um movimento neoliberal, afirma:

Ao analisarmos os projetos de política educacional dos anos 90, constatamos que a redefinição do papel do Estado está se materializando nessa política, principalmente através de dois movimentos de contradição, Estado mínimo/Estado máximo, que se apresenta nos processos de centralização/descentralização dos projetos de política educacional, e no conteúdo dos projetos de descentralização.

As políticas educacionais, na década de 1980, após passarem por um período em que se tinha como eixo principal a universalização

do acesso, passaram, a partir da década de 1990, a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e assim o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade e descentralização de responsabilidades (Peroni, 2004).

A partir dos anos 1990, ocorreu uma intensificação nesse processo de reforma do Estado que foi *“[...] rearticulada e modificada no decorrer das sucessivas administrações federais, acompanhando essas tendências e traçando metas quanto à gestão das políticas públicas mundiais, principalmente aquelas voltadas ao setor educacional”* (SÁ, 2011, p. 73). A mudança de eixo da política educacional foi direcionada com base em países que já apresentavam uma estratégia neoliberal para sua educação. Estas mudanças *“[...] são parte de um movimento maior desse período particular do capitalismo, que é de hegemonia neoliberal e de globalização”* (Peroni, 2003, p. 92).

Segundo Scaff (2006, p. 142), as políticas educacionais implantadas nas últimas décadas foram embasadas sob *“os princípios de competição, autonomia, descentralização e excelência”*. Orientadas principalmente pelas recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na Tailândia em 1990, as reformas na política educacional seguiram as diretrizes da conferência e foram financiadas por organizações internacionais como o BIRD, UNESCO, UNICEF, entre outros, desde que seguissem os princípios estabelecidos na conferência. Os princípios, de acordo com a autora, *“[...] abrangem desde a garantia do direito à Educação Básica, a todos os cidadãos, até o incentivo a novos modelos de Gestão do Ensino Público, baseados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de Administração”* (Ibid., p. 143).

Peroni (2003) esclarece que a descentralização no âmbito da competição internacional dos anos 1980 e 1990 e o Estado com grande dificuldades econômicas, procura transferir para a sociedade a responsabilidade pelas políticas sociais. Todavia, esclarece Gentilini

(1999) que a descentralização como um dos pontos principais da reforma do Estado mostra deficiências, uma vez que esta “[...] não se reduz a simples transferência de tarefas, competências, responsabilidades ou de recursos, de um nível a outro dentro ou fora do Estado, a partir de uma decisão da cúpula dirigente”. É preciso levar em consideração o contexto político que, enfraquecido e pressionado por mudanças, procurava sair de um Estado centralizado para um Estado descentralizado, tido como democrático.

A gestão educacional, inserida nesse contexto, ao mesmo tempo que convive com um processo de centralização e controle do Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), vivencia a descentralização do financiamento por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e do repasse de dinheiro direto para as escolas, atualmente conhecido como Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A autonomia dada às escolas pelo repasse do dinheiro direto para a escola é parte das estratégias do Banco Mundial como forma de descentralizar a educação, reduzindo a ação do Estado (Peroni, 2003).

Uma das observações do Banco Mundial quanto à educação no Brasil, foi a de que a baixa qualidade da educação era condição fundamental para os altos índices de pobreza da população (Peroni, 2003). Dessa forma, para melhorar o acesso e qualidade da educação, foi incentivado a continuidade dos programas educacionais como o Fundef, o dinheiro direto para as escolas, melhoria dos parâmetros nacionais curriculares e a avaliação institucional (Peroni, 2003).

A crescente tendência do neoliberalismo e globalização da economia, levaram o Ministério da Educação (MEC) a descentralizar a gestão da política educacional sob uma lógica gerencial. O Ministério fica com funções executivas e transfere para os municípios e estados as “[...] funções executivas no campo da prestação de serviços sociais e da infraestrutura” (Peroni, 2003, p. 117). Quanto aos PCNs, o MEC com uma visão hegemônica, vê a necessidade de

uma rápida implementação por meio do “livro didático e como referência para avaliação” (Ibid., p. 118).

Dessa forma, as reformas no papel do Estado na política do MEC foram guiadas principalmente pelo financiamento, currículo e avaliação; o Estado diminuiu a prestação dos serviços e passou a ter a função de coordenar a política nacional de educação (Peroni, 2003).

Em sintonia com esse movimento, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -Lei nº 9.394/1996-, também com inspiração neoliberal, apresenta o “*trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total*” (Dourado, 2006, p. 32). Essa tendência, juntamente com os investimentos que eram destinados à educação, exigiu um controle da educação cada vez maior e mais detalhado da qualidade oferecida.

A GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS APÓS 1988: TENDÊNCIA DA DESCENTRALIZAÇÃO PELA VIA DA MUNICIPALIZAÇÃO

O processo de descentralização das políticas sociais foi intensificado somente a partir da década de 1980 com o fim da ditadura e a abertura para a redemocratização política do país. Durante o regime militar, nas décadas de 1960 a 1980, “*grande parte da atividade de planejamento no plano local consistia em formular projetos de solicitação de recursos para o governo federal*” (Arretche, 1999, p. 114). Ocorreu nesse período uma forte centralização fiscal com um grande incremento da receita da União em relação aos estados e municípios. No entanto, como a União tinha que negociar com os estados para legislar sobre os tributos, aos poucos a União foi perdendo o seu poder de determinar o modelo de financiamento:

Com a distensão política, o modelo de financiamento vigente foi, pouco a pouco, perdendo força: os mecanismos centralizadores foram gradualmente erodidos, uma vez que o Governo central era obrigado a barganhar com as elites estaduais para obter apoio no Congresso, de modo que estados

e municípios obtiveram maior poder para determinar seus próprios tributos e políticas orçamentárias (Abrucio; Couto, 1996, p.42)

Progressivamente, municípios e estados ganharam mais poder de negociação frente à União, ocorrendo, no período de 1980 a 1986, um grande aumento da receita tanto para os municípios como para os estados. Como consequência do aumento de recursos para os governos subnacionais, o Brasil tornou-se um dos países mais descentralizadores do sistema federativo com maior participação dos municípios e estados nos recursos nacionais, e ainda aumentou o poder tributário dos governos subnacionais em sua própria jurisdição. (Abrucio; Couto, 1996).

De acordo com Franzese e Abrucio (2009, p. 14) diante do quadro de fragmentação das políticas sociais, a União procurou se fortalecer promovendo a universalização da educação por meio da ação subnacional, principalmente pelos municípios, com a transferência da gestão das políticas públicas. Esse movimento resultou na “concretização da diretriz constitucional de descentralização de políticas públicas, fortalecendo principalmente os municípios”. Assim esclarecem os autores que:

Ao introduzir a universalização de políticas sociais por meio da descentralização, o governo federal brasileiro não promove apenas a execução de um programa nacional por meio dos municípios, mas lhes transfere a operacionalização e gestão da política pública (ibid., p. 14)

Foi nessa perspectiva de maior autonomia dos municípios que a Constituição Federal de 1988 (Art. 18) tentou romper com esse movimento pendular de centralização/descentralização das políticas educacionais pelo Estado, elevando os municípios à condição de ente federado, passando a integrar a República Federativa do Brasil, com autonomia política, administrativa e competências definidas (BRASIL, 1988, Art. 1º). Consolidou-se assim, as diretrizes da descentralização iniciada na década de 1980, principalmente por meio do aumento de transferências de recursos federais (Franzese; Abrucio, 2009). As mudanças constitucionais fizeram com que aumentasse consideravelmente o número de municípios no Brasil em busca de mais recursos.

O crescimento do número de municípios pode ser identificado na Tabela 1:

Tabela 1. Total de municípios por ano de instalação, segundo classes de tamanho da população dos municípios, Grandes Regiões e Unidades da Federação - 2001

Classes de tamanho da população dos municípios, Grandes Regiões e Unidades da Federação	Municípios							
	Total (1)	Ano de instalação						
		Anterior a 1941	1941 a 1963	1964 a 1988	1989 a 1992	1993 a 1996	1997 a 2000	2001
Total	5560	1438	2178	584	303	472	532	53
Classes de tamanho da população								
Até 5.000 hab.	1371	33	499	138	108	260	286	47
De 5.001 a 20 000 hab.	2688	510	1258	338	162	186	229	5
De 20.001 a 100.000 hab.	1275	744	363	98	31	23	16	-
100.001 a 500.000 hab.	194	124	53	10	2	3	1	1
Mais de 500 000 hab.	32	27	5	-	-	-	-	-

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores sociais, Pesquisas de informação Básicas Municipais 2001. (1) Inclusive os ignorados e os sem declaração de existência (BRASIL, 2001).

Os dados apresentados permitem verificar que o maior crescimento do número de novos municípios se deu nas populações com menor número de habitantes e conseqüentemente com menor capacidade financeira. Se por um lado, ocorreu o aumento de repasse dos recursos federais para um número maior de municípios pós-constituição e também a possibilidade de sua própria arrecadação; por outro lado, o crescente aumento desse número, levou a uma diminuição no valor dos recursos a serem repassados causando uma perda no valor para cada um deles (Franzese; Abrucio, 2009). Este fato levou os governos subnacionais à transferirem a responsabilidade na implementação das políticas sociais, deixando para o município a parcela maior.

Atualmente, composto por 5.570 municípios (BRASIL, 2010), o Brasil ainda enfrenta as disparidades regionais que acabam por afetar a administração dos governos subnacionais, especialmente no caso dos municípios, pois muitos destes se mantêm com recursos do governos federal e estadual.

Após a Constituição Federal de 1988, o Brasil recupera suas bases federativas, principalmente quanto à forma como os entes exercem suas funções de gestão pública (Arretche, 1999), consagrando o processo de descentralização e mudando a forma de relações entre os governos, posto que a autonomia deveria ser respeitada conforme os poderes constituintes. Ocorreu a partir desse momento, uma maior abertura para participação dos entes subnacionais na gestão das políticas públicas, uma vez que estes começaram a ter autonomia para elaborar suas políticas, como para aderir às políticas elaboradas pelos outros níveis de governo.

Essa nova dinâmica da gestão das políticas públicas ganharam um novo modelo federativo, que segundo Abrucio (2010, p.40) se caracterizava por três temas:

*[...] a descentralização, em especial na sua tradução como municipalização
[...] a previsão de políticas nacionais orientadoras e planejadoras, nas formas da LDB e do Plano Nacional*

de Educação; e [...] a proposição de um regime de colaboração entre os níveis de governo como instrumento que garantiria a boa implementação da política em todos os seus ciclos, em especial na educação básica.

Com o novo modelo federativo, alguns fatores interferiram nas políticas públicas: o primeiro trata da autonomia dos entes federados no plano político-administrativo e econômico; e o segundo fator, diz respeito às relações intergovernamentais fazendo com que as “políticas de indução” se tornem um fator importante para níveis mais abrangentes do Governo como forma de conseguir implementar suas políticas sociais.

Segundo Cury (2002), muitas das políticas para a educação básica dependem do reordenamento do pacto federativo, apesar da vinculação orçamentária constitucional da educação. No aspecto que envolve a autonomia dos entes no plano político-administrativo, a política de centralização das decisões e descentralização da ação, juntamente com a capacidade diferenciada de recursos, de planejamento e execução das ações dos entes federados têm trazido tensões no âmbito do pacto federativo (Ibid., 2002).

O problema do atual arranjo federativo, é que a “concentração de recursos na União, os critérios de repasse desses recursos” levou à perda de autonomia pelos municípios gerando mais dependência em relação ao Estado (Araujo, 2013, p. 229). Corroborando essa ideia, Abrucio e Couto (1996) esclarecem que a distribuição de recursos de forma desigual em todo o país aguçou a desigualdade social entre os entes subnacionais.

Esclarecem Abrucio e Couto (1996) que o processo de descentralização, no que diz respeito à questão fiscal, pode continuar reproduzindo as desigualdades sociais, posto que os recursos decorrentes da estrutura tributária não são iguais entre os municípios e estes não partem do mesmo nível de desenvolvimento socioeconômico para implementar as políticas educacionais:

Embora boa parte dos municípios tenha aumentado sua capacidade fiscal e também seus gastos na área social, esse processo não ocorreu de forma homogênea em toda a federação e mesmo em municípios de um mesmo estado. Tal fato indica que a mera municipalização dos problemas pode reproduzir a desigualdade social já existente, ao invés de criar mecanismos para solucioná-la (Ibid., p. 43)

Abrucio (2010, p. 61) enfatiza que a organização do sistema educacional, em regime de colaboração entre os entes, ainda não obteve sucesso por completo, principalmente pela “[...] falta de incentivos financeiros, gerenciais ou de democratização que guiassem a relação entre os níveis de governo e sua necessária colaboração”. Explica o autor que para “construir um modelo de descentralização com política nacional” exige-se uma coordenação federativa que significa “[...] sair da dicotomia de centralização e descentralização, que leva mais ao jogo do cabo de guerra do que à práticas colaborativas que respeitam a autonomia dos entes, sem perder de vista as necessidades nacionais de uma federação” (Ibid., p. 49)

Cury (2002), ao confirmar essa mesma ideia, ressalta que na ausência de um regime de colaboração, as diferenças entre os entes permanecerá caso mantenham uma política orientada principalmente pela divisão e distribuição de impostos de acordo com as competências dos entes. Dessa forma, se torna importante estabelecer mecanismos de cooperação entre as unidades do Governo federado, uma vez que não são raros os conflitos referentes às questões tributárias e desigualdades financeiras dos entes. A repartição de renda acaba sendo uma necessidade em todo e qualquer ente da federação, e talvez a maior dificuldade para estipular uma relação de cooperação (Abrucio; Couto, 1996).

Como visto anteriormente, o Brasil, no decorrer da sua história, teve diferentes arranjos federativos na organização do ensino para diminuir as desigualdades regionais e

ofertar a educação de forma mais equânime. O grande desafio é a concretização de um regime de cooperação, no qual a busca pela independência e a interdependência não se tornem situações conflitantes (Camini, 2009).

Apesar da exigência constitucional na elaboração de um regime de colaboração, é igualmente necessário coordenar a distribuição de competências “[...] de modo claro na forma, cooperativo na articulação e eficaz no desenvolvimento e bem estar dos cidadãos brasileiros” (Cury, 2002, p. 173). De acordo com o autor, “[...] tal concepção oposta à nossa tradição centralizadora e ao caráter vertical das decisões dos poderes executivos não é de fácil implementação” (Ibid., p.173), tendo em vista as desigualdades regionais historicamente registradas no Brasil e a ausência de uma lei complementar que defina o que é um regime de colaboração.

A definição não vem clara na Constituição de 1988: o Artigo 23 traz a expressão “normas de cooperação” e o Artigo 211, “regime de colaboração”. Segundo Araujo (2010a, p. 237), a falta de esclarecimento sobre as “normas de cooperação” e “regime de colaboração” tem acentuado alguns problemas relacionados à educação, como por exemplo, a “capacidade técnica, orçamentária e administrativa bastante desigual”. Na educação, tem-se adotado o termo “normas de colaboração”, ou seja, um conjunto dos dois termos anteriores para definir ações importantes na regulamentação do regime de colaboração. Dessa forma, torna-se necessário o esclarecimento da definição de ambos:

É preciso que se faça uma distinção entre coordenação e colaboração federativa, pois enquanto a primeira se constitui em procedimentos que busca resultado comum a partir do governo central, apesar da autonomia dos entes federados, a colaboração federativa se traduz no modo de atribuições e exercício das competências concorrentes e comuns, devendo a tomada de decisões e o exercício das competências serem conjuntas e não isoladas. Quando falamos na necessidade

de estabelecimento de normas de cooperação (art. 23, parágrafo único) ou de regulamentação do regime de colaboração, estamos nos referindo à necessidade de regulamentação de um instituto jurídico, que regulamente a gestão associada das competências materiais comuns, previstas no artigo 23 da Constituição Federal de 1988. [...] Todavia, o que temos observado nas políticas educacionais brasileiras é a definição de “normas de colaboração”, a partir do Governo Central, erroneamente confundidas como “passos importantes” ou “avanços” para regulamentação do regime de colaboração (Cury, 2002, p. 238)

A falta de clareza do que vem a ser um regime de colaboração levou a duas relações conflitantes: uma horizontal, na qual os conflitos se dão principalmente pela “falta de articulação e coordenação do governo federal”. Estes conflitos podem ser observados pela desresponsabilização dos entes para “[...] garantia de medidas de acesso, permanência e qualidade nas etapas e modalidades da educação básica” (Araujo, 2010, p.758); e outra vertical, na qual o Governo opta pela descentralização com pouca intervenção, exercendo um papel de fiscalizador dos processos, que leva a uma forte relação de competitividade entre os entes na disputa por recursos.

Para tal discussão, Franzese e Abrucio (2009) esclarecem que o modelo de federalismo no Brasil, “[...] se aproxima do modelo cooperativo, principalmente em razão do artigo 23 da Constituição Federal de 1988” (p. 6), quando prevê uma divisão constitucional de competências comuns entre os entes com possibilidade de uma atuação simultânea dos diferentes níveis de governo em áreas comuns a todos eles.

Abrucio (2010, p.56) defende que o federalismo cooperativo não logrou êxito, pois se prestou mais a “[...] reduzir intervenções centralizadoras que retirassem a autonomia dos governos subnacionais, do que para aumentar a colaboração intergovernamental

com vistas à melhoria e expansão da educação no Brasil”.

Conforme Cury (2002, p. 198) o regime de colaboração na sua execução pode se tornar competitivo revelando-se como “[...] um regime de decisões nacionalmente centralizadas e de execuções de políticas sociais subnacionalmente desconcentradas em que se percebe uma situação de competitividade recíproca (guerra fiscal) entre os subnacionais”. Assim explica o autor que:

Esta política de desconcentração de execuções, aliada a um centralismo decisório, associada à capacidade economicamente diferenciada dos governos subnacionais e à política advinda da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), tem trazido tensões problemáticas no âmbito do pacto federativo. Muitas das políticas públicas de educação básica dependem do reordenamento do pacto federativo, apesar da vinculação orçamentária e constitucional da educação e sua gratuidade. Aqui, o palco de pressão é o Congresso Nacional, sabendo-se que esta definição do regime de cooperação conduz a questões candentes como papel da União, reforma tributária, política de criação de municípios e até mesmo revisão de atribuições e competências. A educação básica – como competência dos poderes públicos, em face da capacidade financeira e da capacidade de atendimento da demanda e da realização da educação como direito social, implica a responsabilização conjunta da União, dos estados e dos municípios (Ibid., p. 198)

Somente por meio da “não-centralização de poder” é possível alcançar caminhos para solução dos problemas do país, tendo em vista a grande extensão territorial e a diversidade regional encontrada no Brasil (Cury, 2002). No entanto, torna-se importante a “[...] divisão funcional entre as esferas do governo que determine a quem cabe a formulação e a quem cabe a execução das políticas sociais” (Franzese; Abrucio, 2009, p. 7).

Com a indefinição das responsabilidades pelas competências comuns dos entes, as normas constitucionais possibilitaram aos estados sentirem-se “desobrigados” em fazer qualquer investimento na área educacional, transformando a descentralização em um “repasso de funções” (Franzese; Abrucio, 2009).

Quanto aos impasses entre os entes no desenvolvimento das políticas públicas, Franzese e Abrucio (2009, p. 8) colocam que existem dois impactos que são próprios do federalismo: a autonomia e interdependência. A interdependência se manifesta no federalismo cooperativo produzindo “[...] dilemas de decisão conjunta em razão do processo de responsabilidade compartilhada nas políticas sociais”.

A autonomia refere-se ao modelo federalista competitivo que “[...] cria novos atores institucionais (com base territorial) e que, como unidades autônomas, são capazes de sustentar opções próprias de políticas públicas e ainda influenciar as possibilidades de políticas sociais do governo central e das demais unidades federativas” (Franzese; Abrucio, 2009, p. 7). De acordo com Arretche (2002), os entes resguardados pela Constituição em suas autonomias, são considerados atores políticos com capacidade para implementar as suas políticas públicas.

Nessa perspectiva, Cury (2002, p.172) destaca que:

A Constituição fez escolha por um regime normativo, político, plural e descentralizado que cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão.

Corroborando o pensamento de que a política exige entendimento e decisão de vários atores, e que esta sofre alterações de acordo com as

intenções e ações dessas arenas, esclarece Palumbo (1994,p.35) que:

[...] uma política é como um alvo em movimento; não é algo que possa ser observado, tocado ou sentido. Ela tem que ser inferida a partir da série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução da política ao longo do tempo. Política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes.

A Constituição Federal brasileira, na sua história, busca consolidar um processo democrático na gestão da educação e ao mesmo tempo descentralizador nas suas ações, quando possibilita aos entes agirem com autonomia para tomar decisões relacionadas às suas próprias realidades, demandas e necessidades. No entanto, os estudos sobre a descentralização pela via da municipalização identificam que ainda existem grandes dificuldades no federalismo quanto à implementação das políticas educacionais com o objetivo de equalização das oportunidades educacionais (Araujo, 2013, p. 232)

Como modelo de gestão educacional desenhada após a Constituição Federal de 1988, por meio da transferência da responsabilidade e pela oferta e manutenção da educação básica pelos estados e principalmente pelos municípios, surgiu a necessidade de apoio financeiro do MEC aos municípios que recebiam menos recursos (Adrião; Garcia, 2008). Assim, fica estabelecido na Constituição Federal que os entes organizem seus sistemas de ensino em um regime de colaboração, e que a União exerça função redistributiva e supletiva para garantir igualdades de oportunidades e um padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 2009, Art. 211). Para tanto, determina que o sistema nacional de educação seja articulado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que definirá diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação por meio de ações integradas dos entes federados (BRASIL, 2009, Art. 214).

Apesar da garantia legal, o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2001/2010, não foi priorizado nos processos de gestão e decisão do Executivo federal e não se consolidou como planos decenais nos âmbitos municipal e estadual (Dourado, 2010). Além disso, houve dificuldade em apresentar um alinhamento dos seus planejamentos e de coordenação entre o PNE e os planos estaduais e municipais de educação (SENA, 2013).

Diante do contexto dos baixos resultados da educação e pela falta de êxito do governo quanto ao cumprimento das metas do PNE, em 2007 o Ministério da Educação criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que propõe fortalecer o regime de colaboração, mediante uma gestão compartilhada entre os entes, e integrar os programas educacionais garantindo um vínculo entre os diferentes níveis de ensino (Fonseca; Albuquerque, 2012).

O PDE ao citar o regime de colaboração como um dos seus pilares, busca a construção da relação entre os três níveis de Governo na organização dos seus sistemas de ensino, evitando “a descontinuidade das ações, a destruição da memória do que foi adotado, a reinvenção, a cada troca de equipe, do que já foi inventado. Em outras palavras, a intermitência” (BRASIL, 2007b, p. 32). Pretendia-se que o planejamento fosse pensado a longo prazo para melhoria do Ideb e os municípios tivessem apoio para implementação dos programas educacionais e continuidade dos mesmos, independente de mudanças administrativas ou políticas em âmbito local (Ibid., 2007b)

Junto às ações do PDE, o MEC aprova pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” com 28 diretrizes que orientam os gestores estaduais e municipais quanto ao planejamento da educação e a organização de seus sistemas de ensino; bem como, reforça a importância do regime de colaboração entre os entes para melhoria da qualidade educacional. (BRASIL, 2007, Art. 1º). O PDE, tem na sua razão de ser a “necessidade de enfrentar estruturalmente as desigualdades por

oportunidades educacionais”, oferecendo aos municípios apoio técnico e financeiro (BRASIL, 2007b, p. 6)

Para receber o apoio da União, os gestores municipais devem aderir de forma voluntária ao Plano de Metas, que será concretizado pela elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Esse plano se caracteriza pelo “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007, Art.9º).

De acordo com o Decreto n. 6.094/07, o MEC oferece apoio técnico e financeiro a todos os municípios que se comprometam com os princípios e diretrizes do Plano de Metas por meio da assinatura pelo prefeito do “Termo de Compromisso”. Inicia-se assim uma articulação do Governo federal e municipal por meio do planejamento das ações educacionais, conforme as demandas de cada município e de metas pré-estabelecidas no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Dessa forma, o Ideb passa a ser o indicador que irá verificar o cumprimento das metas do Termo de Compromisso (BRASIL, 2007, art. 5º).

No documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, o MEC faz referência ao PAR como um instrumento de planejamento que deve seguir os parâmetros da democracia pois tem “caráter plurianual, construído com a participação dos gestores e educadores locais, baseados em diagnóstico de caráter participativo, elaborado a partir do instrumento de Avaliação de Campo” (BRASIL, 2007b, p. 31)

Nesse sentido, Ferreira e Fonseca (2013, p. 281), entendem que o PAR “[...] é uma ferramenta de planejamento, de operacionalização e de avaliação das políticas públicas educacionais, criada dentro dos moldes de um estado federativo” que se “[...] apresenta como uma proposta democrática, porque pressupõe a participação de gestores, educadores e comunidade em sua elaboração” (Ibid., p. 287). Sabe-se que o PAR, como instrumento de planejamento, pode levar a

uma reflexão das dificuldades encontradas pelos municípios nas suas especificidades regionais, contribuindo para a mudança no planejamento educacional em âmbito local (Fonseca; Albuquerque, 2012).

Um dos pontos principais do PAR enquanto instrumento de gestão, está na possibilidade do município fazer seu planejamento conforme suas demandas educacionais. A descentralização do planejamento, com abertura para participação dos governos locais nas decisões, significaria melhores condições de governabilidade com maiores flexibilidades para adaptações e atendimento das necessidades locais (Gentilini, 1999)

Tanto a instituição do Ideb com metas a serem atingidas pelos municípios para melhoria da qualidade da educação, como o monitoramento dos recursos para as políticas educacionais, exigiram um maior controle da União no aspecto financeiro e maior apoio técnico para implantação dos programas que visavam a melhoria da qualidade educacional.

A assistência financeira é entendida como o maior incentivo para os municípios aderirem ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Ferreira; Fonseca, 2013; Amorim, 2011). Conforme o artigo 8º, § 2º, do Decreto nº 6.094/07, o Ideb e a capacidade financeira dos entes, ficam instituídos como indicadores que priorizam o recebimento do apoio aos municípios. Assim, ficou determinado na Resolução do CD/FNDE nº 29/2007, que os municípios prioritários para receber o apoio financeiro seriam os que possuíam o Ideb abaixo da média nacional de aproximadamente 3,8 à época (Camini, 2009, p. 123)

O apoio financeiro para educação Básica aos projetos educacionais em atendimento às diretrizes do PNE e do PDE, ficou determinado que “*será feito mediante a pactuação de Plano de Ações Articuladas - PAR*” (BRASIL, 2012b, Art. 1º)

Para garantir que os projetos e programas fossem implementados com uma visão sistêmica da educação, o governo federal dispôs o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE), que é uma autarquia federal criada pela Lei n. 5.537/1968 e responsável pela execução de políticas educacionais do MEC com repasses de recursos do Governo federal aos estados e municípios.

A realização do planejamento educacional pelos municípios por meio do PAR, juntamente com a representação no Comitê Estratégico nas ações do PAR e com a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para negociações federativas, podem representar o início de uma participação mais ativa da gestão local na discussão das suas demandas e prioridades educacionais.

A partir do diagnóstico da realidade educacional local, devem ser propostas ações que resultarão no PAR. Este deve ser elaborado a partir de uma ampla discussão da equipe técnica do município. A avaliação feita pela equipe local a partir das discussões realizadas, dados e informações levantadas e selecionadas, serão pontuadas com notas no valor de 1 a 4 e de acordo com os indicadores propostos.

Conforme estabelece o Decreto n. 6.094/07, o apoio será orientado em quatro dimensões, quais sejam: Gestão Educacional, Formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar, Práticas pedagógicas e avaliação, e Infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2007)

A metodologia apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) da descentralização do planejamento por meio do PAR, leva a questionar sobre a autonomia do município na elaboração do planejamento e implementação das ações, uma vez que as ações já estão determinadas no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec) e já pré-definidas pelo MEC, cabendo à equipe local escolher, dentre essas ações já propostas, as que mais se aproximam para se atingir a qualidade da educação almejada no Ideb.

Nesse caso, não é facultado ao município, a escolha de outras ações fora do Simec de acordo com o seu contexto educacional; situação

essa, que pode favorecer ao centralismo do planejamento das políticas educacionais por parte do Governo federal.

Muitas foram as dificuldades encontradas nesse processo; pois, os entes federativos tinham um compromisso com a melhoria da qualidade da educação no alcance das metas do Ideb, exigindo dos gestores educacionais o conhecimento sobre planejamento e sobre a sua realidade educacional. Assim, cabe verificar se o município possui condições técnicas e financeiras para implementar os projetos e programas planejados no PAR.

Diante do exposto, este estudo analisou o processo de planejamento e implementação do PAR (2007-2010) em quatro municípios do estado de Mato Grosso do Sul- Brasil, verificando a autonomia do município para pensar e implementar suas próprias políticas educacionais para melhoria do planejamento local.

METODOLOGIA

Este estudo tem um cunho quanti-qualitativo que utilizou a análise documental e de conteúdo como ferramentas. A análise dos dados quantitativos; bem como, a análise de conteúdo e documental, possibilitaram analisar a descentralização do planejamento e a implementação das políticas educacionais em âmbito municipal.

O recorte temporal da pesquisa quanto ao recebimento de recursos financeiros do FNDE, compreende o primeiro ano da implementação do PAR em 2007; bem como, considerou-se o final de 2011 para o recebimento de recursos, pois os municípios pesquisados fizeram a previsão orçamentária na Síntese do PAR 2007-2010³ até o final do respectivo ano. Para verificar quais os programas foram planejados no PAR, foi analisado a Síntese do PAR de 2007-2010⁴

realizada pelos gestores educacionais dos municípios em 2007.

Os critérios estabelecidos para escolha dos municípios desta pesquisa foram definidos conforme o número de habitantes e pelo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que estava igual ou abaixo da média nacional no período do PAR 2007-2010⁵, sendo dois municípios acima de 100 mil habitantes considerados de médio porte - Corumbá e Dourados - e dois municípios abaixo de 100 mil habitantes considerados de pequeno porte - Coxim e Ponta Porã.⁶

Quando se compara os recursos enviados pelo FNDE ao município de Corumbá no período de 2008 até 2011 para implementação dos programas educacionais, as dimensões do PAR que receberam recursos do FNDE e os programas educacionais que foram considerados na Síntese do PAR em 2007 elaborada pelos gestores educacionais, verifica-se que nenhum programa educacional que foi planejado nas Dimensões da Gestão Educacional da Infraestrutura e Recursos Pedagógicos receberam recursos do FNDE. Portanto, pode-se inferir que nesse caso, não ocorreu um alinhamento entre o planejamento municipal e as políticas planejadas pelo Governo federal.

Da mesma forma, quando se compara os recursos enviados pelo FNDE ao município de Corumbá no período de 2008 até 2011 para implementação dos programas educacionais, as dimensões do PAR que receberam recursos do FNDE e os programas educacionais que foram considerados na Síntese do PAR em 2007 elaborada pelos gestores educacionais em Coxim, este município foi o que recebeu menos recursos do FNDE para os programas educacionais no período pesquisado, mas foi o que obteve o maior percentual desses recursos para implementação dos programas do PAR, com 67% dos recursos. No entanto, quando se

³ A Síntese do PAR 2007-2010 elaborada pelos municípios pesquisados foi disponibilizada no site do MEC em 2007.

⁴ Dados disponibilizados no site do MEC em 2007.

⁵ Todos os dados dos municípios são referentes ao período do objeto da pesquisa: PAR de 2007-2010.

⁶ O IBGE classifica os municípios da seguinte forma: pequeno porte municípios abaixo de 100.000 habitantes, médio porte os municípios entre 100.000 e 500.000 habitantes, e grande porte municípios acima de 500.000 mil habitantes. Informação disponível em: <http://saladeimprensa.ibge.gov.br>. Acesso em: jan. de 2015.

analisa a Síntese do PAR 2007-2010, verifica-se que os programas educacionais planejados nas Dimensões da Gestão Educacional da Infraestrutura e Recursos Pedagógicos, não receberam recursos do FNDE. Esse dado retrata que não ocorreu um alinhamento das políticas do Governo federal com o planejamento municipal.

Pode-se verificar que Dourados, dentre os municípios pesquisados, foi o que recebeu o maior valor de recursos do FNDE. No entanto, foi o que recebeu menos recursos para os programas vinculados ao PAR com apenas 5%. Quando se compara os programas que receberam recursos do FNDE com os programas planejados na Síntese do PAR 2007-2010 realizada pelos gestores, observa-se que os programas educacionais planejados nas Dimensões da Gestão Educacional da Infraestrutura e Recursos Pedagógicos, não receberam recursos do FNDE. Esse fato demonstra que também não ocorreu um alinhamento entre o planejamento municipal e o planejamento do Governo federal.

Especificamente no município de Ponta Porã, a dimensão Gestão Educacional priorizada por este município, não foi a que obteve maior quantidade de recursos do governo federal. Também foi o único município que não teve um alinhamento do diagnóstico do PAR de 2007 com os recursos enviados pelo FNDE para os programas educacionais; pois também como os demais municípios, a maior parte dos recursos foi para a Dimensão de Infraestrutura e sua prioridade no planejamento foi para a Dimensão de Gestão Educacional. Assim como os demais municípios, ficou caracterizado uma falta de alinhamento entre o PAR realizado nos municípios e as políticas do Governos federal.

RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

O estudo bibliográfico permitiu-nos atentar para o fato de que a efetivação do direito à educação com qualidade, não se restringe somente ao acesso; é necessário que o Estado como articulador das ações educacionais, fortaleça o pacto federativo com o sentido de

cooperação entre os entes federados. Da mesma forma, a autonomia e divisão de competências estabelecidas constitucionalmente aos entes, por si só, não garantirão o atendimento às demandas específicas de cada município. O fortalecimento das instâncias locais, virá com a determinação das normas que definam a responsabilidade de cada governo na colaboração mútua (Araujo, 2010a).

Os resultados da pesquisa nos municípios indicam que a proposta do regime de colaboração, não está se efetivando por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), uma vez que, considerando a população, o Ideb e o IDH-M dos municípios da amostra, verificou-se que Dourados, com a maior população, maior IDH-M e maior Ideb em 2007, foi também o município que mais recebeu recursos do FNDE para programas educacionais no período pesquisado.

Nesse sentido, a iniciativa do governo federal de priorizar o apoio aos municípios com menores receitas e com o Ideb abaixo da média nacional que corresponde aproximadamente à 4,0 (Camini, 2009), não se confirmou nos municípios pesquisados. Esta iniciativa do governo federal é justificada pelo fato dos municípios com menos recursos financeiros, não possuírem condições de investir em ações que exijam mais investimentos para melhoria da educação. No entendimento de Araujo (2010) o envio de recursos financeiros pela União para implementar as ações do PAR, pode levar ao entendimento equivocado de que este instrumento de planejamento se caracterize como um regime de colaboração previsto na Constituição Federal de 1988.

Os dados desse estudo revelam que não ocorreu um alinhamento entre as ações planejadas na Síntese do PAR-2007 pelos municípios e os recursos enviados pelo FNDE para a implementação dos programas educacionais. O programa mais beneficiado com envio de recursos financeiros foi o Proinfância; no entanto, este programa não consta no planejamento dos municípios. Esse fato se justifica pela busca da União na efetivação da EC n. 59 de 2009 que exigiu a construção

de mais instituições de ensino para Educação Infantil em atendimento ao ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos. Assim, pode-se inferir que na intercessão das políticas educacionais de âmbitos federal e nos municípios de Corumbá, Coxim, Dourados e Ponta Porã, o princípio da focalização foi manifestado na política de ampliação do ensino obrigatório pela priorização do governo federal em empreender uma quantidade maior de recursos financeiros no programa Proinfância.

Foi constatado nessa pesquisa que a descentralização via municipalização não tem obtido o êxito esperado quanto a autonomia dada aos municípios na gestão educacional local, devido a forte centralização exercida pela União na implementação das políticas educacionais por meio do controle financeiro quando envia recursos direcionados para os programas federais.

Se por um lado, a gestão das políticas educacionais foi fortalecida na Constituição Federal de 1988 quando outorgou aos entes subnacionais a autonomia para elaborar e implementarem suas próprias políticas; por outro lado, a autonomia sem condições administrativas e financeiras, e a descentralização sem a regulamentação do regime de colaboração que incentive a colaboração intergovernamental, os municípios ainda encontrarão muitos óbices para efetivação da equidade educacional. Pois, apesar dos municípios elaborarem seus planejamentos por meio PAR, os recursos enviados pelo MEC para os programas educacionais é uma das formas pelas quais os municípios são conduzidos a aceitarem as políticas induzidas pelo governo federal por não possuírem autossuficiência administrativa e financeira para implementarem suas próprias políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- Amorim, M. D. A. (2011) Qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2011. Disponível em <http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/dissertacoes/milenediasamorim>. Acesso em 13 jun. 2013.
- Arretche, M. (1999) Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. *Rev. Brasileira de Ciências Sociais*, N.º 40, Vol. 14. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n40/1712.pdf>. Acesso em nov. de 2014.
- Abrucio, F. L.; Couto, G. C. (1996) A redefinição do papel do Estado no âmbito local. *São Paulo em Perspectiva* N.º 10, Vol. 3. Disponível em http://www.cedec.org.br/files_pdf/AredefinicaodopaeldoEstadonoambitolocal.pdf. Acesso em 15 jun. 2014.
- Abrucio, F. L. (2010) A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: Oliveira, R. P.; Santana, W. (Orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO.
- Adrião, T.; Garcia, T. (2008) Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. *Cadernos de Pesquisa* N.º 135, Vol. 38, 779 - 796, set./dez. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742008000300012&script=sci_abstract&tlng=. Acesso em 12 maio de 2014.
- Araujo, G. C. (2013) *Políticas educacionais e Estado federativo: conceitos e debates sobre a relação entre município, federação e educação no Brasil*. Curitiba: Appris.
- Araujo, G. C. (2010a) Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. *Rev. Retratos da Escola*, Brasília, N.º 7, Vol. 4, 231 - 243, jul./dez. Disponível em <http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/83/270>. Acesso em dez. de 2014.
- Araujo, G. C. (jul./set. 2010) Constituição, Federação e propostas para o novo Plano Nacional de Educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. *Educ. Soc., Campinas* N.º 112, Vol. 31, 749-768, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em maio de 2014.
- Arretche, M. (2002) Relações federativas nas políticas sociais. *Educ. Soc, Campinas*, v. 23, n. 80, p.25-48. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12922.pdf>. Acesso em nov. de 2014.
- BRASIL. (2010) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Estatística da população de acordo com o censo em 2010. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>. Acesso em maio de 2014.
- BRASIL. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil: versão atualizada até a emenda N.º 59 de 2009. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em ago. de 2013.
- BRASIL. Decreto N.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em ago. de 2013.

BRASIL. Emenda Constitucional N.º 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: ago. de 2013.

BRASIL. Lei n. 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas – PAR. Brasília, DF, 2012b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Acesso em abr. de 2014.

BRASIL. Resolução CD/ FNDE N.º 46, de 31 de outubro 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em <http://www.fnde.gov.br>. Acesso em maio de 2014.

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=84751. Acesso em ago. de 2013.

Brooke, N. (2006) O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil, in *Cadernos de Pesquisa*, N.º 128, Vol. 36, 377 - 401, maio/ago. 2006.

Camini, L. (2009) A Gestão educacional e a relação entre entes federados na política educacional do PDE/Plano de Metas Compromisso todos pela Educação. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Comar, S. R. (1999) As políticas do Banco Mundial para a diversidade cultural após 1990: valorização das diferenças ou ênfase na equidade como imperativo político? *Revista UCDB, Séries-estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, N.º 34, 247 - 258. Campo Grande: UCDB, 2012.

Cury, C. R. J. (2002) Educação Básica no Brasil, in *Revista Educação e Sociedade, Campinas*, N.º 80, Vol. 23, 168 - 200. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em jun. de 2014.

Dourado, L. F. (2010) Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educ. Soc., Campinas*, N.º 112, Vol. 31, 677- 705, jul./set. 2010.

Peroni, V. (2006) Gestão da educação escolar. Brasília: MEC/SED/ UnB, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf. Acesso em set. de 2013.

Ferreira, E. B.; Fonseca, M. (2013) O Plano de Ações Articuladas (PAR): dados da pesquisa em rede. In: Ferreira. E. B.; Fonseca. M.(Orgs.). *Política e planejamento educacional no Brasil do século 21*. Brasília: Liber Livro.

Fonseca, A. A.; Marinelli, C. R. G. (2007) O Estado neoliberal e as políticas de avaliação: relações entre a escola e o mercado, in *Revista Educação e Fronteiras: Revista da Faculdade de Educação da UFGD*. Dourados.

Fonseca, M; Albuquerque, S. V. (2012) O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. *Revista UCDB, Séries-estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, N.º 34, 61 - 74. Campo Grande: UCDB.

Franzese, C; Abrucio, F. L. (2009) Políticas Públicas. Federalismo e políticas públicas: uma relação de reciprocidade no tempo. In: Anais... 33º Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu: ANPOCS. Disponível em http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=297&Itemid=412. Acesso em jun. de 2014.

Freitas, D. N. T. (2012) A colaboração federativa e a avaliação da educação básica, in *Revista Retratos da Escola, Brasília*, N.º 10, Vol. 6, 173-184. Disponível em <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/177/334>. Acesso em nov. de 2014.

Gentilini, J. A. (1999) Crise e planejamento educacional na América Latina: tendências e perspectivas no contexto da descentralização. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.

Palumbo. D. J. (1989) A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América, in *Política de capacitação dos profissionais da educação. Belo Horizonte: FAE/IRHJP*, 35-61. (Original: Palumbo, Dennis J. Public Policy in América. Governmente in Action.2. ed. Tradução: Adriana Farah Harcourt Brace & Company, 1994. Cap. 1, 8 - 29).

Peroni, V. (2003) *Política educacional e o papel do Estado: no Brasil do anos 1990*. São Paulo: Xamã.

Peroni, V. (2004) Perspectivas da gestão democrática da educação na elaboração de políticas públicas: a Constituinte Escolar no Mato Grosso do Sul, in *Revista UCDB, Séries-estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, N.º 18, p. 49-62, jul./dez. Campo Grande: UCDB.

SÁ, G. T. R. (2011) *A gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escolar emancipatória à luz da teoria de Antônio Gramsci*. Campinas: Mercado de Letras.

Scaff, E. A. da S. (2006) *Planejamento da educação de cooperação internacional: uma análise dos programas Monhangara e Fundescola*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Sena, P. (2013) Planejamento educacional e federalismo no Brasil: negociação federativa e execução de políticas educacionais, in Ferreira. E. B.; Fonseca. M.(Orgs.). *Política e planejamento educacional no Brasil do século 21*. Brasília: Liber Livro.

Fecha de recepción: 10 de junio 2015

Fecha de aceptación: 16 de julio 2015

APUNTES ETOLÓGICOS: LA INTERESANTE VIDA ANIMAL

ETHOLOGICAL NOTES: THE INTERESTING ANIMAL LIFE

Manuel Arboccó de los Heros

RESUMEN

El comportamiento de los animales ha cautivado el interés del hombre. Una de las causas principales de esto es, probablemente, la adecuación que el animal muestra, tan a menudo, en sus actos; su parecido a nosotros; o como aprenden ciertas cosas. Por otra parte se ha buscado conocer más a los animales para también tratar de extrapolar algo de lo hallado al campo de las personas y así conocer más la Psicología individual y el comportamiento colectivo. En el siguiente artículo detallaremos una serie de singularidades en los animales, noticiaremos de variadas características de su comportamiento, señalaremos la relación entre el instinto, la herencia y el aprendizaje y veremos si lo hallado guarda relación con el comportamiento humano.

Palabras Clave

Zoología, Etología, innato, adaptación, supervivencia, jerarquía social, aprendizaje, conducta animal

ABSTRACT

The behavior of animals has always captured the interest of man. One of the main causes of this is probably the adaptation that animals show, so often, in their acts; their similarities to us; or how they learn certain things. On the other hand, there has been an investigation to learn more about animals to also try to extrapolate part of the findings to humans; and thus, to learn more about the Individual psychology and collective behavior. In this paper, we will single out a number of peculiarities about animals, mention several characteristics of their behavior, point out the relationship between instinct, heritage and learning, and we will see if the findings have any relationship with human behavior.

Keywords

Zoology, ethology, innate, adaptation, survival, social hierarchy, learning, animal behavior

INTRODUCCIÓN

El comportamiento de los animales siempre ha cautivado el interés del hombre. La rama de la Zoología que estudia las conexiones determinantes del comportamiento de los animales recibe el nombre de Etología.

En condiciones normales, el comportamiento de los animales cumple una función útil para la perpetuación del individuo y de la especie (Arboccó, 2015a). Cuando el hombre actúa en forma adecuada, ello se debe, a su inteligencia o capacidad para pensar. Podemos imaginarnos las acciones, podemos prever las

¹ Psicólogo. Psicoterapeuta. Docente de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Correo: manoloarbocco@gmail.com

consecuencias de cada una, y en base a esto, elegir la alternativa que calculamos dará los resultados más favorables. Es errado suponer que el proceder de los animales se basa en algo semejante, —aún cuando desde tiempos remotos se ha dotado al animal, en cuentos y fábulas, de capacidad de pensamiento y caracteres psicológicos netamente humanos—.

La investigación moderna ha llegado a la conclusión de que el animal no es consciente o no totalmente —al menos en algunas especies— de sus actos y de que no siempre comprende la finalidad de los actos que ejecuta. Sin embargo, no todos los animales son iguales ni su desarrollo cerebral es igual, además, no podemos negar que mucho se ha hablado de la “inteligencia animal” que les permite superar los problemas e inconvenientes que se presentan en su medio. Por ejemplo, los delfines no solo son capaces de aprender lo que las personas les enseñen, sino que incluso se adiestran unos a otros. Así, los delfines en cautiverio les enseñan a otros lo aprendido durante su entrenamiento. También se ha visto que los elefantes reconocen manchas colocadas en su cabeza al verse frente a un espejo; de la misma forma, se ha experimentado con orangutanes la acción de ayudar cuando un compañero o un humano tiene alguna dificultad que requiere el apoyo de otros.

En el siguiente artículo se revisan ciertos puntos que consideramos por demás interesantes: realizaremos un breve e imaginario viaje al pasado para conocer la historia de la Etología, sus precursores, así como a los científicos que consolidaron esa área de investigación. Luego, aborda los dos enfoques clásicos en el estudio del comportamiento animal: el conductista y el innatista. También se revisan los cuatro mecanismos básicos con los que la programación genética contribuye directamente a la supervivencia y adaptación de los animales. Con ese fin, se presenta una revisión de algunos textos importantes sobre el comportamiento animal. Finalmente, se trata la relación entre el instinto, la herencia y el aprendizaje.

Para iniciar esta lectura, se plantea una primera pregunta al lector: ¿Somos tan distintos de los

animales o nos parecemos a ellos más allá de los parámetros consensuales? Luego de la lectura del presente artículo, cada uno llegará a sus propias conclusiones.

La Etología

*“El hombre es una cuerda que se tiende entre
el animal
y el superhombre: una cuerda sobre un
abismo”*
-Friedrich Nietzsche

Etología, psicología animal, ciencia del comportamiento de los animales son expresiones sinónimas para designar la disciplina que estudia el conjunto de las conductas innatas o adquiridas por las cuales un animal supera y resuelve las dificultades y problemas que le ofrece su entorno físico y biológico para vivir, sobrevivir y reproducirse.

La RAE (2014) en el diccionario oficial define Etología como *parte de la biología que estudia el comportamiento de los animales*, aunque esa es la segunda acepción. En la primera señala *estudio científico del carácter y modos de comportamiento del hombre*.

También se considera a la Etología como la rama de la Psicología animal que estudia el comportamiento de los animales en su medio natural o en condiciones muy parecidas a las de ese medio. En consecuencia, los estudios etológicos tienen como base el diseño de un repertorio de conductas observables en todas las situaciones funcionales posibles. Esto permite investigar la relación entre el ambiente, las condiciones internas del organismo (bioquímicas, fisiológicas) y su influencia en los comportamientos de los animales que contribuyen a la supervivencia y conservación de la especie.

UN POCO DE HISTORIA Y PRECURSORES DE LA ETOLOGÍA

La importancia, tal vez mayor, entre estos precursores de la etología moderna la tuvo Jakob von Uexküll, quien, en 1909, publicó su famoso trabajo “Mundo exterior e interior de los animales” donde estudió cuidadosamente

el comportamiento del animal en su medio ambiente. Hizo notar, de modo muy especial que cada animal solamente reacciona a ciertos estímulos que desencadenan comportamientos definidos, como son la búsqueda de alimento o el apareamiento, mientras que otras cualidades que nosotros los hombres vemos en nuestro medio, sencillamente no existen para él.

Dos investigadores que, por el contrario, se interesaron en alto grado por las cuestiones del origen filogenético del esquema de comportamiento fueron el americano Charles O. Whitman y el alemán Oskar Heinroth. Whitman trabajó con diferentes especies de palomas, y su importante obra se publicó después de su muerte, en 1899. Heinroth, director del Jardín Zoológico de Berlín, publicó —principalmente durante el periodo 1910-1930— una serie de trabajos que versaban sobre el comportamiento de las aves, en especial de los palmípedos. Estos dos investigadores trabajaron también en anatomía comparada y crearon un tipo de morfología comparada de esquemas de movimientos que más tarde llegó a tener un papel preponderante dentro de la Etología.

Sin embargo, quien dio a conocer los trabajos de investigadores anteriores y vino a destacarse como creador de la rama científica que llamo Etología fue el austriaco **Konrad Lorenz** (1903-1989). Cerca de su casa de Altenberg, Lorenz mantenía una gran cantidad de aves, entre otras, cuervos, grajos, gansos, garzas y muchas especies

diferentes de patos. A esas aves no se las tenía encerradas en jaulas, sino que se les permitía volar libremente, y las observó con tanto esmero que prácticamente vivía junto a ellas. Lorenz comprobó que el comportamiento del animal seguía reglas determinadas, y después de llevar a cabo durante muchos años asiduas observaciones, acumulando una rica experiencia, le fue posible resumir estos principios básicos en un sistema que podía explicar muchos de los aspectos, antes misteriosos, en lo que se refiere a los llamados instintos. Después de publicar algunos trabajos de introducción, especialmente sobre el comportamiento social de los cuervos, Lorenz presentó sus teorías en el trabajo *El compañero en el mundo de las aves*. Esta obra se publicó en 1935, y por ese motivo puede considerarse ese año como el que marca el nacimiento de la Etología (Fabricius, 1971).

En su libro *La literatura psicológica del siglo XX*, el psicólogo Ramón León dedica unas páginas a Lorenz e invita a conocer más a ese autor y a la lectura de la obra de Tascher y Foeger (2003) *Konrad Lorenz: Biografía*. León señala que se trata de una biografía detenida, seria, muy bien trabajada, que se ha beneficiado del acceso que han tenido los autores a material que hasta ahora no había sido explotado (León, 2010, p. 443). Excede a este artículo detenernos en la biografía de Lorenz, por esa razón, sugerimos a los interesados la lectura del famoso texto de Alec Nisbett titulado *Lorenz* (Nisbett, 1986).

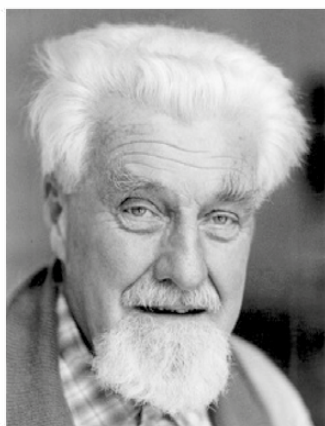


Figura 1: Konrad Lorenz, imagen tomada de: <http://www.nndb.com/people/757/000091484/konrad-lorenz-1-sized.jpg>



Figura 2: Graciosa toma de Lorenz, imagen extraída de: <http://www.famouspsychologists.org/psychologists/konrad-lorenz.jpg>

Según Eric Fabricius, en su texto *La conducta de los animales*, fue principalmente el holandés **Nikolaas Tinbergen** (1907-1988) quien desarrolló y completó la técnica experimental dentro de la Etología. Tinbergen, profesor de Zoología Experimental de la Universidad de Leiden, había empezado a estudiar, independientemente de Lorenz, el comportamiento instintivo de insectos, peces, anfibios y aves. Ya desde el inicio de sus estudios, estableció contacto y una estrecha colaboración con Lorenz.

Esas primeras investigaciones despertaron gran interés entre los zoólogos de todo el mundo, y Tinbergen fue llamado a la Universidad de Oxford para organizar allí la enseñanza e investigación de la etología según los mismos principios que en Leiden. Los estudios de Tinbergen han contribuido, sobre todo, a hacer de la Etología una disciplina de rápido crecimiento como lo es hoy día, dentro de la Zoología moderna (Fabricius, 1971).

En este punto dice Denegri, “*Niko Tinbergen, científico de renombre mundial, ha dicho que el hombre es un asesino desorganizado, queriendo significar con esto que el hombre carece de las barreras naturales instintivas que impiden al animal matar a sus congéneres.*



Figura 3: Nikolaas Tinbergen. Imagen tomada de: http://www.oxforddnb.com/images/article-imgs/40/40022_1_300px.jpg

Carencia que lo obliga a la creación de disuasivos —normas, leyes, preceptos y mandamientos—, que no tienen por cierto la eficacia de los frenos e inhibiciones que dio natura al resto de animales” (Denegri, 2012, p. 57). Interesante apreciación la de Tinbergen. Y también la de Denegri cuando menciona “*la agresividad, cuando no es destructiva ni violenta, es biológicamente útil. Si no fuésemos agresivos, entonces ya nos habríamos extinguido como especie. Ocurre, sin embargo, que el homo sapiens ha llegado a ser homo brutalis. La suya es, por tanto, como diría Fromm, agresividad maligna y necrófila, despiadada y brutal*” (Denegri, 2012, p. 64).

Un tercer representante ilustre fue **Karl von Frisch** (1886-1982), zoólogo austriaco galardonado también con el Premio Nobel (junto a los dos anteriores), cuyos trabajos pioneros sobre la percepción química y visual de los peces y las abejas le llevaron a descubrir el modo en que las abejas melíferas se orientan y comunican. Nacido en Viena el 20 de noviembre de 1886, se doctoró en 1910 por la Universidad de Munich.

En sus primeras investigaciones, von Frisch demostró que los peces, aunque no son capaces de ver los colores, no solo pueden diferenciar muchos de ellos sino que también son muy sensibles a los sonidos. Tras comenzar sus estudios sobre las abejas melíferas a partir de 1919, descubrió que su sentido del olfato era muy parecido al de los humanos y que podían distinguir todos los colores de las flores excepto el rojo.

Después de la II Guerra Mundial, cuando regresó de la Universidad de Graz (Austria), a la de Munich (Alemania), descubrió que las abejas, gracias a su percepción de la luz polarizada, podían servirse del sol como brújula, y que incluso en días cubiertos no perdían el sentido de la orientación. Utilizando abejas marcadas, demostró que, al regresar a la colmena, una abeja realizaba una danza circular si había encontrado una fuente de alimentos a cierta distancia; si la comida se hallaba a una distancia mayor, la danza sería oscilante.

En 1958 se retiró de la Universidad de Munich, y en 1973 compartió el Premio Nobel de Fisiología y Medicina con el holandés Nikolaas Tinbergen y con el austriaco Konrad Lorenz, ambos nominados por sus estudios sobre la conducta animal.



Figura 4: Karl von Frisch. Imagen tomada de: http://www.ecured.cu/images/b/b0/Karl_Von_Frisch.jpg

La investigación y enseñanza de la Etología se imparte actualmente en la mayoría de las Universidades importantes del mundo. En muchos lugares también se han creado institutos de investigación especiales para esta rama de la ciencia.

En un principio, la Etología encontró cierta oposición, principalmente entre algunos estudiosos americanos del comportamiento que se interesaban unilateralmente por los comportamientos aprendidos. Después que Tinbergen diera conferencias en diferentes universidades americanas y se realizaran varios simposios comunes, la colaboración entre los distintos grupos de investigadores del comportamiento se ha hecho muy intensa. Todos los investigadores modernos están ahora de acuerdo en que ni los comportamientos innatos, ni los aprendidos pueden estudiarse por separado, ya que en realidad, estos dos tipos de reacciones están tan íntimamente entrelazados que escasamente podría señalarse un esquema

de comportamiento como exclusivamente innato o exclusivamente aprendido. El comportamiento debe estudiarse como una totalidad y, por lo tanto, con la Etología se quiere significar actualmente toda la rama de la Zoología que analiza la relación causal en que se basa el comportamiento animal (Fabricius, 1971).

El modo de actuación de los diferentes tipos de animales, es un tema que ha suscitado un enorme interés en los pensadores desde los tiempos de Platón y Aristóteles. Es particularmente interesante la habilidad de algunas criaturas simples para desarrollar tareas complejas: tejer una telaraña, construir un nido, cantar una canción, encontrar refugio o capturar a su presa; todo ello en el momento justo y con escaso o nulo aprendizaje previo. Tales comportamientos se han estudiado desde dos perspectivas bastante diferentes, de hecho casi opuestas en sus planteamientos, que exponemos a continuación: o bien los animales aprenden todo lo que hacen (enfoque conductista, haciendo hincapié en el aprendizaje), o bien saben instintivamente cómo hacerlo (enfoque etológico, que subraya el papel de la herencia).

EL BEHAVIORISMO O CONDUCTISMO

Al tiempo que se desarrollaba en Rusia una interesante escuela de psicofisiología nacida de los descubrimientos de Iván Pavlov (1849-1936), florecía en Estados Unidos un movimiento llamado a gozar de una celebridad igual: el Behaviorismo (Conductismo) con John Watson (1878-1958) a la cabeza. Este movimiento surgió a partir del propósito de algunos psicólogos norteamericanos de abandonar las vías especulativas y dotar a la psicología de métodos rigurosos. En oposición a la psicología de los "estados de conciencia" o del estudio del "subconsciente", el Behaviorismo pretendía ser mucho más objetivo y experimental. Es de esencia mecanicista en la medida en que descansa sobre el estudio del intercambio *estimulo-respuesta*. Su filiación con Pavlov es evidente y se concentra esencialmente en el estudio de las manifestaciones externas de las reacciones (Ruwet, 1975).

Los behavioristas prestan un lugar preponderante a los comportamientos adquiridos, e incluso, desde Edward Thorndike (1874-1949) hasta B. F. Skinner (1904-1990), persiste y se refuerza la tendencia a reducir a los mecanismos del aprendizaje la explicación de todos los comportamientos: estos son controlados, y eventualmente modificados, por sus consecuencias (Ruwet, 1975).

Jean Claude Ruwet en su texto *Etología, Biología del comportamiento*, señala que el Behaviorismo se trata de una escuela de Psicología que se interesa por el animal tan solo como material experimental. El animal no es estudiado por sí mismo, sino que es relegado al rango de elemento intermedio o de eslabón en los programas de estudio de los mecanismos de condicionamiento y del aprendizaje. De ahí que el Behaviorismo se haya limitado al reducido registro de los animales clásicos de laboratorio (rata, ratón, gato, perro, paloma, mono rhesus), emplazados en condiciones experimentales apenas renovadas (caja de problemas varios a escoger, aparatos memorizadores, prueba del laberinto, caja de Skinner, etc.). Sin embargo, la psicología animal no puede ignorar las enseñanzas teóricas y metodológicas del Behaviorismo. Así, por ejemplo, el principio del *condicionamiento operante* es esencial para la comprensión de los mecanismos del aprendizaje y de la adaptación (Skinner, 1938, 1953), y sus recursos experimentales parecen indicados para favorecer el estudio cuantitativo de ciertos comportamientos y de la actividad rítmica de los animales y de los humanos (Ruwet, 1975).

Comparten esa orientación los llamados naturalistas que suelen ser agrupados bajo la denominación de “etólogos objetivistas” o “neoinstitivistas”. Se trata de una escuela esencialmente europea, cuyo representante más calificado es indiscutiblemente el zoólogo austriaco Konrad Lorenz. Él es quien ha conferido a esta escuela sus títulos de nobleza científica, tanto que aún se habla con naturalidad de etología lorenziana o análisis lorenziano del comportamiento.

Pocos pueden hoy discutir que los etólogos son quienes más han contribuido a la

Psicología animal, ellos la han orientado hacia su verdadero objeto y han devuelto su recto sentido. Con su demostración de la complementariedad entre instintos, taxias y aprendizajes, han puesto de manifiesto la vanidad de las querellas en las que se perdían las demás escuelas. Al echar unos puentes, al extender unas ramificaciones hacia las otras ciencias —Biología y Psicología—, han logrado que la Etología desborde su inicial marco descriptivo (Ruwet, 1975).

Lo adquirido: la posición conductista

Hasta hace unas décadas, la escuela dominante en la explicación del comportamiento (animal y humano) en los EEUU, sobre todo, había sido el conductismo, cuyas figuras más conocidas fueron John B. Watson y Burrhus F. Skinner. Los partidarios de esta corriente sostenían que toda conducta es aprendida; asimismo, creían que los animales nacen como una “*página en blanco*” sobre la que el ambiente y las experiencias van escribiendo sus mensajes. A través del condicionamiento, se va formando el comportamiento animal. Los conductistas diferenciaban dos tipos de condicionamiento: clásico y operante.

A finales del siglo XIX, el fisiólogo ruso Iván Pávlov descubrió el condicionamiento clásico mientras estudiaba los procesos de la digestión. Comprobó que los perros salivaban automáticamente con el olor de la comida, dando una respuesta incondicionada a un estímulo incondicionado, para usar su terminología. Los conductistas consideraban la salivación como un reflejo simple, semejante al reflejo patatear, que es el movimiento inmediato que realiza la pierna cuando se le da a la rótula un golpecito. Si sonaba una campana en el momento de mostrar la comida al animal, este comenzaba lentamente a asociar este estímulo, en principio irrelevante, con la comida. Al cabo de un cierto tiempo, el sonido exclusivo de la campana, sin mostrar la comida al animal, provocaba la salivación; se había transformado en un estímulo condicionado capaz de producir una respuesta que él denominaba condicionada. El perro había aprendido a asociar cierto elemento con la comida.



Figura 5: Iván Pavlov en su laboratorio experimentando con su perro, imagen tomada de: http://bio3520.nicerweb.com/Locked/chap/ch04/4_08-Pavlov.jpg

La segunda categoría, el condicionamiento operante (versión de Skinner del llamado condicionamiento instrumental), trabaja con el principio del refuerzo y el castigo. Una rata, por ejemplo, es adiestrada para pulsar una palanca cuando desea conseguir comida: al principio es premiada por llegar al extremo correcto del laberinto donde se la encierra, después solo cuando se acerca a la palanca, a continuación cuando la pulsa, y así hasta que su conducta se adapta a la tarea. Los conductistas creen que este tipo de aprendizaje, junto al aprendizaje por ensayo-error, combinado con el condicionamiento clásico asociativo de Pavlov, van entrelazando una serie de reflejos y respuestas simples, formando cadenas complejas de respuestas, dependiendo de los estímulos que el medio natural ofrezca. Para los conductistas radicales, por tanto, los animales son capaces de aprender todas las pautas de comportamiento que necesitan



Figura 6: B.F. Skinner en su laboratorio, imagen tomada de: <http://www.famouspsychologists.org/psychologists/b-f-skinner.jpg>

para adaptarse al medio (a partir de refuerzos positivos, evitando los estímulos aversivos). (Encarta, 1998).

El conductismo radical enfatiza los efectos del ambiente sobre la conducta. Nos dice que la conducta de todos los animales, incluida la de los seres humanos, es el resultado de la evolución (las contingencias de supervivencia y el medio han seleccionado ciertas características biológicas) y del aprendizaje (las contingencias de reforzamiento y el medio seleccionan ciertas características conductuales. La conducta operante permite a nuestra especie rápidamente adaptarse a los cambios de las condiciones ambientales (Tortosa y Civera, 2006).

Skinner es un neoconductista que aportó mucho en el área de la psicología del aprendizaje. Algunos planteamientos básicos de Skinner son: “Las conductas emitidas por el organismo tienen consecuencias y éstas hacen variar la probabilidad de su repetición. Para el aprendizaje de un comportamiento son decisivos los reforzamientos a través de los cuales se obtiene con frecuencia una reacción dada. La conducta se puede analizar con más exactitud si se considera el modo como se relaciona ésta con acontecimientos anteriores y posteriores (Sánchez Carlessi y Reyes Romero, 2002).

LO INNATO: EL PAPEL DE LA HERENCIA Y LOS INSTINTOS. EJEMPLOS

Por el contrario, la Etología, disciplina desarrollada prioritariamente en Europa, sostiene que la conducta animal es innata (instintiva). Una especie de avispa excavadora encuentra y captura solamente abejas de miel. Sin ninguna experiencia previa, la avispa hembra de esta especie excava un complicado túnel hasta encontrar a la abeja, la paraliza con un preciso aguijonazo en el cuello, vuelve a su guarida y, cuando tiene suficientes abejas, pone un huevo en una de ellas y sella la cámara. Según los etólogos, el comportamiento tan especializado de esta avispa está dirigido por una programación dada en sus genes desde el momento de su concepción. Este

fenómeno se presenta de modo similar en otras especies animales, en las que pueden observarse patrones fijos de acción similares a los de la avispa. En sus posiciones extremas, los defensores de este enfoque sostienen que los comportamientos tardíos en la vida de los animales podrían no ser fruto del aprendizaje, sino de la maduración del individuo, como sucede, por ejemplo, con el vuelo de las aves, que no requiere de ningún aprendizaje, pero que se retrasa hasta que el polluelo tiene fuerza suficiente.

Los tres premios Nobel fundadores de la Etología, el austriaco Konrad Lorenz, el holandés Niko Tinbergen y el alemán Karl von Frisch señalaron cuatro mecanismos básicos (Encarta, 1998) con los que la programación genética ayuda directamente a la supervivencia y adaptación de los animales: los estímulos señal (también llamados estímulo signo, clave, liberador o desencadenante), las pautas fijas de acción (o patrones fijos de conducta), los impulsos y el aprendizaje preprogramado (que incluye la impronta):

1. Estímulos desencadenantes

Los estímulos desencadenantes son señales toscas, incompletas, que permiten a los animales reconocer objetos e individuos importantes para su supervivencia cuando se los encuentran por primera vez, sin experiencia previa de aprendizaje con ellos. Las crías de gaviota arenquera, por ejemplo, saben desde el principio a quién dirigir sus llamadas de súplica y sus picoteos para ser alimentadas. Un adulto que vuelve al nido con comida, inclina su pico hacia abajo y lo balancea de forma horizontal frente al polluelo, que a continuación picotea en la mancha roja de la punta, haciendo que su progenitor regurgite la comida. El polluelo reconoce a su progenitor exclusivamente por el estímulo desencadenante de la línea vertical del pico y su mancha roja moviéndose de forma horizontal. Un pico falso de madera puede realizar la misma función que el pico real del progenitor; incluso una aguja de tejer con una mancha roja en la punta puede ser efectiva para conseguir la respuesta de los polluelos (esto se denomina estímulo supranormal).

Los estímulos señal no necesariamente han de ser visuales. La llamada de súplica que un polluelo emite es un desencadenante del instinto de sus progenitores de alimentar a sus crías. El olor peculiar, o feromona, emitido por las hembras de mariposa es un estímulo clave para atraer a los machos.

El uso más general de los estímulos señal dentro del reino animal se da en los comportamientos de comunicación, caza y huida de los depredadores. Los pájaros jóvenes de la mayoría de las especies cazadoras de serpientes, por ejemplo, reconocen y evitan instintivamente a las mortíferas serpientes corales; los patos y gallinas nacen con la capacidad de reconocer y huir de la silueta de los halcones. Estímulos clave semejantes se usan a menudo para recolectar comida. La avispa cazadora de abejas reconoce a las productoras de miel mediante una serie de estímulos desencadenantes, el olor de la abeja atrae a la avispa, la vista de cualquier objeto pequeño y oscuro la conduce al ataque y, finalmente, el olor del objeto mientras la avispa prepara su aguijón determina si el ataque se completa o no.

El uso sucesivo de una serie de desencadenantes aumenta considerablemente la especificidad de lo que eran en principio señales burdas y esquemáticas, estrategia frecuente en la comunicación animal. La mayoría de las especies animales son solitarias, excepto cuando se aparean y cuando crían. Para evitar la confusión, las señales que identifican el sexo y la especie de la pareja potencial de un animal deben ser claras e inequívocas. Por ejemplo, **el espinoso**, un pequeño pez de agua dulce, usa un sistema de estímulos-signos interconectados para organizar su complejo apareamiento. Cuando llega la época de cría, el costado inferior de los machos se vuelve de un rojo brillante. Este color atrae a las hembras, pero también provoca el ataque de otros machos: los objetos de color rojo brillante de cualquier tipo disparan la agresión del espinoso macho. La hembra responde a esta señal roja con una curiosa postura de aproximación que muestra su vientre hinchado, repleto de huevas. Esto a su vez incita al macho a realizar una danza en zig-zag que conduce a la hembra dentro del

nido en forma de túnel que él ha construido. La hembra entra en el nido, donde el macho estimula la cola de la hembra con su hocico y lo hace vibrar. La vibración resultante hace que la hembra suelte sus huevos para que el macho las insemine. Si el macho falla en la parte final del ritual, la hembra no depositará sus huevos. Sin embargo, haciendo vibrar a la hembra con un lápiz, aunque ella pueda ver claramente que no es el macho, soltará las huevos. En este caso, el macho, al no haber realizado la última parte del ritual, no las inseminará y se las comerá (Encarta, 1998).

2. Pautas fijas de acción

Un segundo descubrimiento importante de los etólogos es que muchos comportamientos complejos son previamente pautas fijas de acción o patrones fijos de conducta, una especie de circuitos completos capaces de dirigir y coordinar los movimientos de diferentes músculos para realizar una tarea determinada. La danza de los espinosos, el aguijonazo de la avispa, o el picoteo de los polluelos de gaviota son pautas fijas de acción.

El primer análisis detallado de un patrón o pauta fija fue la conducta de los gansos de llevar rodando los huevos. Cuando un ganso ve un huevo fuera del nido, lo mira fijamente, estira el cuello hasta que su pico está justo al otro lado del huevo y, suavemente, lo devuelve al nido. A primera vista, esto parecería un comportamiento inteligente, pero en realidad es un patrón mecánico de conducta: casi cualquier objeto suavemente redondeado (es el estímulo señal en este caso), provoca la respuesta. Es más, si se le quita el huevo al ganso una vez que el patrón de respuesta ha comenzado, este sigue estirando su cuello y llevará cuidadosamente un objeto inexistente hasta el nido. Estos actos en vacío han sido objeto de estudio de este enfoque.

Otros tipos de programaciones motoras son aprendidos. En la especie humana caminar, nadar, montar en bicicleta o atarse los zapatos, por ejemplo, comienza aprendiéndose como laboriosos esfuerzos que requieren una atención consciente y total. No obstante, después de un cierto tiempo, estas actividades

se automatizan de tal modo que, al igual que las pautas fijas de acción, se realizan de forma inconsciente y sin necesidad de realimentación (*feedback*). Esta necesidad de realimentación, —que las consecuencias de las acciones motoras sean percibidas, condicionando la conducta posterior—, es universal solo en las etapas iniciales del aprendizaje. Los pájaros cantores al igual que las personas, por ejemplo, deben oírse cuando empiezan a vocalizar, pero una vez que la canción o el habla se dominan, la sordera tiene pocas consecuencias. Las programaciones motoras necesarias se han incorporado al sistema (Encarta, 1998).

3. Impulso

El tercer concepto general de la Etología es el del impulso o motivación. Los animales saben cuándo y hacia dónde emigrar, cuándo hacerse la corte o cuándo alimentar a sus crías. En la mayoría de las especies animales tales habilidades son unidades de comportamiento que se activan o desactivan cuando es apropiado hacerlo. Los gansos, por ejemplo, rodarán los huevos solo desde una semana antes de la puesta hasta una semana después de que los polluelos hayan salido del cascarón; fuera de este lapso de tiempo, los huevos no significan nada para ellos.

La conexión o desconexión de estos programas suele implicar complejas relaciones de desencadenantes y temporizadores. En las aves, la preparación de las migraciones en primavera, el dimorfismo sexual (separación de caracteres entre machos y hembras), la defensa territorial y el comportamiento en el periodo de celo se activan por la duración de la luz diurna, que altera los niveles de hormonas en la sangre, provocando cada uno de estos cambios drásticos pero esenciales en su comportamiento.

Un gato, por ejemplo, cazará pequeños animales acechándolos, incluso cuando esté bien alimentado. En ausencia de estímulos, su umbral (el nivel del estímulo requerido para provocar una respuesta) será tan bajo que un gato aburrido acechará, cazará y capturará y presas imaginarias. Esta respuesta injustificada se conoce como ‘acto en vacío’ (como vimos

antes con los gansos, es un comportamiento que ocurre en ausencia de un estímulo apropiado) (Encarta, 1998).

4. Aprendizaje preprogramado

La cuarta contribución que la Etología ha hecho al estudio del comportamiento animal es el concepto de aprendizaje preprogramado. Los etólogos han mostrado cómo muchos organismos animales están concebidos para aprender habilidades concretas de forma específica en determinados momentos de sus vidas.

- Impronta o troquelado

Un ejemplo famoso del aprendizaje preprogramado es la *impronta*. Los ejemplares jóvenes de ciertas especies, los patos por ejemplo, deben seguir a sus padres casi desde que nacen para sobrevivir. Cada patito, incluso si estuviera preparado para reconocer

de forma instintiva a sus congéneres, debería aprender rápidamente a distinguir a sus progenitores de otros adultos. La evolución ha propiciado esta necesidad esencial de memorización, programándolos para que sigan el primer objeto móvil que les produce la *llamada específica* de su especie. Esta actúa como un estímulo acústico cuya respuesta es el seguimiento.

Sin embargo, es el hecho físico de seguir al progenitor lo que activa el proceso de aprendizaje: los polluelos transportados pasivamente, siguiendo la llamada del padre, no harían la impronta (de hecho, poner obstáculos para que el polluelo tenga que esforzarse para seguir a su progenitor, hace más rápido este proceso). Si se sustituye al pato por un objeto que emite el sonido apropiado y además se mueve, los patitos pueden hacer la impronta con una amplia gama de objetos, incluidas las pelotas de goma, cajas de zapatos y también personas (Encarta, 1998).



Figura 7: Una madre pato y sus crías. La impronta es evidente y se observa un comportamiento de seguir a la madre. Imagen tomada de: http://2.bp.blogspot.com/-i2IH6pv-e1I/Uql7NwiKglI/AAAAAAAAADQ/5MyHsjOmQ_g/s1600/taptinhdv7.jpg



Figura 8: Interesante imagen donde se puede ver a Konrad Lorenz y un grupo de patos que hicieron impronta con él. Imagen tomada de: <http://psiqueyeros.files.wordpress.com/2010/04/konrad-lorenz-patos.jpg>

Esta fase de impronta paternal suele ser temprana y breve, cesando a las 36 horas del nacimiento. Tiene lugar entonces una nueva fase de impronta que sirve para definir la imagen de la especie que el animal utilizará para seleccionar una pareja apropiada cuando madure. Los etólogos sospechan que la programación genética no especifica muchos detalles visuales, ya que de otro modo una selección ventajosa exigiría que los polluelos nacieran con una imagen predeterminada de su propia especie.

Como el mundo se ha ido poblando de especies distintas, en algunos animales el papel del estímulo señal ha pasado de ser el de identificar la especie animal a la que pertenece, a ser meramente la de dirigir el aprendizaje necesario para distinguir a un congénere de otras criaturas similares. Esta estrategia funciona porque a la temprana edad en que se produce, la mayoría de los animales tienen contacto con muy pocas especies, por lo que la posibilidad de error es mínima en la identificación del sujeto (Encarta, 1998).

Aprovechamos para indicar en esta parte, que en el ser humano, en especial en el bebé, no hay impronta sino apego, que es el nombre dado al primer vínculo afectivo entre el bebé y su madre, decimos la madre porque generalmente es la madre la que se encarga del bebé. De este primer vínculo, los psicólogos han encontrado una muy fuerte experiencia que suele marcar (durante toda la vida inclusive) las relaciones del individuo con los demás y la percepción de sí mismo. De ahí que un buen vínculo temprano con la progenitora suele ser una “vacuna emocional” para los seres humanos. Sobre esto hemos escrito ya en otro momento (Arboccó, 2015b).

- **Características del aprendizaje preprogramado**

La impronta, en consecuencia, tiene cuatro características básicas que la diferencian del aprendizaje normal: primero, un periodo de tiempo específico, o periodo crítico, en el que el aprendizaje ha de tener lugar; segundo, un contexto específico, normalmente definido por la presencia de un estímulo señal específico;

tercero, una restricción en el aprendizaje para que el animal recuerde solo un estímulo específico, como el olor, e ignore otros que *a priori* parecerían más relevantes; y cuarto, no hace falta ningún tipo de premio o recompensa (refuerzo positivo en el lenguaje skinneriano), para que el animal aprenda y recuerde lo aprendido (Encarta, 1998).

Estas cualidades son evidentes en muchos tipos de aprendizaje, y hoy somos capaces de comprender el valor que tiene el aprendizaje innato: en un mundo lleno de estímulos, permiten al animal orientarse sobre qué debe saber y qué debe ignorar. Por razones de economía adaptativa, los animales deben recoger solamente el mínimo de información necesaria que les resuelva una situación. Siguiendo con nuestro ejemplo, los patitos de una especie parecen reconocer las voces de sus progenitores, mientras que los de otras se fijan sólo en su aspecto externo. Cuando ingieren veneno, las ratas recuerdan solo el sabor y el olor de la comida envenenada, mientras que la codorniz solo repara en su color. Este fenómeno, conocido como condicionamiento rápido de rechazo, está tan firmemente establecido en muchas especies que una simple exposición a una sustancia tóxica es suficiente para que un animal la rechace toda su vida.

En casi todas las especies hallamos este tipo de predisposición. Los pichones, por ejemplo, aprenden rápidamente a picotear cuando se les premia con comida, pero no a pulsar una palanca (como las ratas) por la misma recompensa. Por otra parte, es casi imposible enseñar a un pájaro a picotear para evitar un peligro, pero aprenden fácilmente a saltar sobre una palanca en esas situaciones. Esas diferencias tienen sentido en el contexto del pasado evolutivo de cada especie: las palomas suelen alcanzar la comida con el pico y no con las patas, y reaccionan al peligro con estas, junto con las alas (Encarta, 1998).

Quizá el mejor ejemplo de un aprendizaje complejo preprogramado sea el del canto de los pájaros. Algunas aves, como las palomas, nacen predispuestas para emitir los arrullos específicos de la especie, y ninguna exposición, por prolongada que sea, a los arrullos de otras

especies, o la ausencia de ellos, los modificará. Esto mismo ocurre con el repertorio de unas veinte llamadas que casi todos los pájaros usan para comunicar mensajes como el hambre o el peligro.

En los elaborados cantos de las aves cantoras, sin embargo, suele influir el aprendizaje. Un pájaro en soledad, por ejemplo, trina de forma muy pobre en comparación con lo que haría en estado salvaje. El canto de los pájaros muestra todas las características del aprendizaje por impronta o troquelado; normalmente hay un periodo crítico donde aprenden lo más básico: los cantos de su especie, cantos seleccionados de entre el mundo de sonidos que les rodea: Un gorrión de cabeza blanca, obligado a escuchar los cantos de otras especies, indefectiblemente percibirá solo el de la suya y lo grabará en su memoria. Esta capacidad de reconocimiento del canto específico se basa en un estímulo-señal acústico.

A pesar de las limitaciones obvias, el aprendizaje del canto permite un rango de variaciones considerable: cualquier trino funcionará mientras cumpla unas características esenciales. Precisamente por ello, porque la memorización no es perfecta y admite cierta flexibilidad, los cantos de muchos pájaros han desarrollado variantes regionales, a modo de dialectos, que sirven para una especie de comportamiento social.

Una prueba algo más llamativa de preprogramación del aprendizaje social en los pájaros es la transmisión de conocimientos sobre sus depredadores. La mayoría de los pájaros están sometidos a dos tipos de peligros: pueden ser atacados directamente por aves de presa o sus indefensos polluelos pueden ser devorados por depredadores de nidos. Cuando los pájaros vislumbran un ave de presa acostumbran a emitir una señal de alarma específica, a modo de silbido, que indica la necesidad de esconderse. Otra llamada, continuada y tumultuosa, indica, por otra parte, la presencia de predadores de los nidos, incitando a los demás pájaros que anidan en las proximidades a hostigar al potencial depredador hasta obligarlo a alejarse. Ambas señales son estímulos clave (Encarta, 1998).

Los pájaros nacen sin conocer apenas las especies que son peligrosas; lo aprenden observando el objeto de las llamadas que oyen. Los enemigos son categorizados como tales de un modo tan automático que a los pájaros enjaulados se les puede engañar, haciéndoles reaccionar ante la presencia de una botella de leche si oyen una llamada de alarma mientras se les muestra la botella (conducta que después transmitirán de generación en generación). Esta variante de la impronta parece ser el mecanismo por el que muchos mamíferos (primates incluidos) obtienen y transmiten información social de vital importancia sobre la presencia de alimentos y de peligros.

- **Pautas de comportamiento complejos**

La evolución, actuando sobre los cuatro mecanismos estudiados por los etólogos, ha generado una serie casi interminable de comportamientos asombrosos con los que los animales parecen estar perfectamente adaptados a su entorno. Ejemplos destacados son los sistemas de navegación, comunicación y organización social de las abejas, que se sirven principalmente del Sol como referencia para la navegación, memorizando la dirección de su vuelo con respecto al Sol y tomando en cuenta los vientos que pueden afectar a su dirección. El Sol es una referencia difícil para la navegación por su movimiento aparente de Este a Oeste, pero las abejas nacen con la capacidad de compensar ese movimiento. Cuando una nube tapa el Sol, las abejas utilizan sus pautas para orientarse por la luz ultravioleta polarizada que determina su posición. Cuando el cielo está muy nublado, que ni siquiera llega la luz ultravioleta polarizada, las abejas conectan automáticamente un tercer mecanismo de navegación: un “mapa mental” de las marcas situadas en los alrededores de sus nidos (Encarta, 1998).

El estudio del sistema de navegación de las abejas ha revelado muchos aspectos de los mecanismos empleados por los animales superiores. Hoy día se sabe que las palomas mensajeras, por ejemplo, usan el Sol como brújula; son capaces de compensar su movimiento aparente, de percibir la luz ultravioleta y la polarizada y, en los días

nublados, utilizan una brújula secundaria de naturaleza magnética. Las palomas superan a las abejas en este último aspecto así como en la disposición de un mapa interno. Con estos sistemas, una paloma separada de su palomar por cientos de kilómetros y en la más absoluta oscuridad, volverá casi directamente a su hogar cuando la soltemos.

Las abejas productoras de miel también muestran excelentes capacidades comunicativas: una exploradora que busca alimento, ejecutará una danza en planos verticales al panal al volver de una expedición productiva. La danza indica a las demás abejas la distancia y dirección del alimento, describiendo una serie de “ochos”, en cuya parte central —donde se cruzan los dos bucles del “8”— la abeja hace vibrar su cuerpo. El ángulo de esta parte del recorrido indica la dirección del alimento: si apunta hacia arriba, está en la dirección del Sol, mientras que si está, por ejemplo, 70° a la izquierda de la vertical, queda a 70° a la izquierda del Sol (Encarta, 1998). La cantidad de 8 que realiza indican la distancia que separa al enjambre del alimento.

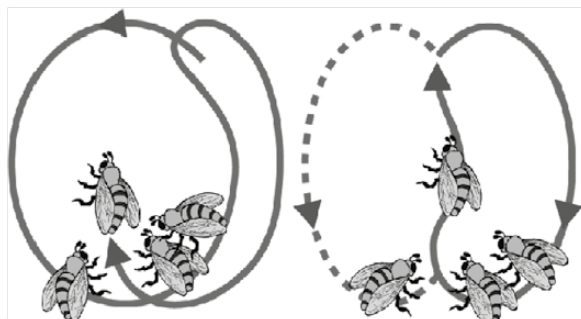


Figura 9: La “danza de las abejas” descubiertas por Karl von Frisch.

Imagen tomada de: http://3.bp.blogspot.com/-Zv_sHIY1OIY/T5mIuQktOvI/AAAAAAAAACOQ/uuDÜgvVxhpU/s1600/La-danza-de-las-abejas.png

La complejidad de este lenguaje “bailado” (Von Frisch, 2007) ha preparado el camino para el estudio de los animales superiores. Hoy se conocen algunas especies que se comunican a través de una serie de señales específicas. Los monos vervet, por ejemplo, tienen un repertorio común de gestos y sonidos para expresar sus estados de ánimo

y necesidades sociales, pero usan además un vocabulario específico para referirse a los depredadores: una llamada específica alerta al grupo de que hay depredadores aéreos; otra advierte de depredadores de cuatro patas, como los leopardos; otra de las serpientes, y otra más de la presencia de otros primates. Cada tipo de alarma provoca una reacción diferente: los leopardos trepan a las ramas más altas de los árboles, mientras que los predadores aéreos caen en los árboles. Las señales que emiten pueden ser innatas, pero más adelante los jóvenes aprenden por observación cuáles son las especies más peligrosas que deben temer. Una cría de estos monos puede dar la alarma aérea ante un buitre, una cigüeña, o incluso una hoja que cae, pero con el paso del tiempo, ignorará todo lo que no sea el águila marcial.

- La cuestión del altruismo animal

Un aspecto fascinante de algunas sociedades animales es la forma desinteresada que, al parecer, tienen de favorecer a otros de su misma especie. En un enjambre las obreras trabajan incesantemente en la colmena durante tres semanas, después de las cuales salen al exterior a buscar comida otras dos o tres semanas hasta que se agotan.

El altruismo es, de hecho, un sistema de ayuda mutua, desinteresada, pero en las especies animales no se da de forma gratuita. Un chimpancé espulgará a otro en las zonas donde este no alcance a llegar, pero más tarde se intercambiarán los papeles. Este sistema, sin embargo, requiere que los animales sean capaces de reconocer su especie y, por tanto, de rechazar a aquellos que no “reconocen” su ayuda.

El comportamiento del urogallo macho, que se congrega en vistosos grupos, es un ejemplo de este tipo de altruismo. Las hembras se unen a esos grupos para aparearse, pero solo unos pocos machos situados en el centro del grupo engendrarán la siguiente generación. Docenas de otros machos anuncian con vehemencia sus virtudes, pero solo logran atraer más hembras hacia el centro del grupo. Sin embargo, la selección natural no se equivoca, los machos

van avanzando hacia el interior año tras año, hasta que llegan a ser elegidos (Encarta, 1998).

El altruismo de las abejas tiene una explicación completamente genética. Las obreras son hembras estériles, por lo que, al no poder transmitir sus genes a otras generaciones favorecen un comportamiento altruista: se dedican a proteger la colonia, recolectar alimento, alimentar a la reina y a los zánganos y cuidar de las crías. Este sistema, conocido como selección por parentesco, supone que un animal ejecuta una tarea de escasa utilidad (o incluso negativa) para su supervivencia como individuo, pero muy positiva para sus parientes (en definitiva, para sus mismos genes). Los leones macho que se unen para derrocar a otro macho que procede de otra manada, y así perpetuar su parentesco, suelen ser hermanos (de la misma generación), mientras que las leonas del territorio que cazan en grupo y comparten la comida son un complejo entramado de hermanas, hijas y tías (de varias generaciones).

Ni siquiera las sociedades humanas son ajenas a la selección por parentesco. Los antropólogos, en sus estudios de sociobiología, han demostrado que la organización social de las sociedades preindustriales estaba basada en el parentesco. Estas observaciones, combinadas con el reciente descubrimiento de que el aprendizaje del lenguaje humano es en parte una suerte de impronta (por ejemplo, las consonantes son reconocidas de manera innata como estímulos señal), sugieren que la conducta humana está muy relacionada con la conducta animal, más de lo que nos imaginamos (Encarta, 1998).

EL CARÁCTER ADAPTATIVO DEL COMPORTAMIENTO ANIMAL

Debemos a la escuela de Nikolaas Tinbergen los siguientes hechos verificados, según nos cuenta Jean Claude Ruwet en su texto *Etología* (1975). Es sabido que algunas especies de orugas adoptan sobre las ramas una posición retorcida que las hace pasar por ramillas. Se ha podido probar que este comportamiento es

adaptativo, y les permite escapar a los pájaros insectívoros. A este efecto, se ha procedido a la fabricación de una serie de orugas cuya posición evocaba a unas ramillas, y de otra serie cuya posición era la común. Y se ha comprobado que la predación de los pájaros se ejercía mucho sobre las segundas.

En una colonia de gaviotas densamente poblada, todas las hembras ponen casi por las mismas fechas el primer huevo. Esta simultaneidad, asegurada por los ritmos fisiológicos y por la sincronización mutua de las parejas, es adaptativa. Reduce los riesgos de destrucción de los huevos. Ha podido ser verificada mediante la simple colocación de huevos artificiales en los nidos, en fechas precoces o tardías. La mayoría de tales huevos, en efecto, son robados o destruidos por otras aves. El hecho resulta ventajoso, por cuanto las diferentes parejas de la colonia llegadas al mismo estadio del ciclo de reproducción aseguran una defensa común de los huevos y polluelos contra los intrusos. En el supuesto de que una gaviota presentara una modificación en el ritmo hipofisiario inductora de una postura precoz, apenas tendría posibilidad de transmitir ese carácter a sus descendientes, dada la eliminación de sus huevos a cargo de los depredadores (Ruwet, 1975).

Un tercer ejemplo demuestra que un comportamiento puede ser el resultado de un compromiso entre varias presiones selectivas. Después del nacimiento de las crías, la gaviota reidora elimina los fragmentos de las cáscaras: los coge con el pico y los arroja lejos de la colonia. Sin embargo, espera aproximadamente dos horas antes de efectuar esta limpieza del nido.

Exactamente el tiempo necesario para que el plumón² del pequeñín se seque. Ahora bien, se ha podido comprobar que los corvidos localizan sobre todo los nidos que contienen restos de cáscaras. Pero se ha demostrado también que un polluelo recientemente salido del huevo y cuyo plumón esté húmedo es atacado por las gaviotas vecinas. El transporte de las cáscaras fuera del nido dos horas

² Pluma muy delgada, semejante a la seda, que tienen las aves debajo del plumaje exterior. (RAE, 2014)

después del nacimiento de las crías tiene en cuenta estos dos peligros. Inmediatamente después de la salida de los polluelos de los huevos, es muy grande el riesgo de predación intraespecífica. En cambio, dos horas más tarde, es ya muy inferior el riesgo de llamar la atención de las cornejas (Ruwet, 1975). Así, pues, el conjunto del comportamiento de supresión de las cáscaras es la resultante de la intervención de varias fuerzas selectivas.

La acción de tales fuerzas es constante en todas partes, y resulta particularmente evidente al nivel de los adornos y paradas nupciales: estos adornos tienen por efecto atraer sobre el animal, dispuesto a la parada, la atención de los rivales o de las hembras, pero atraen asimismo, indefectiblemente, la mirada de eventuales predadores. En periodo de reproducción, la especie juzga ventajoso el despliegue de esos adornos y paradas nupciales, aun a riesgo de llamar la atención del predador. Pero tiene también interés en limitar en el tiempo esas exhibiciones de movimientos y coloridos vistosos. En el caso de los pájaros vivamente coloreados y de acusado dimorfismo sexual, se consigue esto mediante la exigencia de mudas pre y posnupciales. En los peces, se alcanza el mismo resultado mediante la acción de los cromatóforos, que hacen sumamente lábiles las pautas de coloración, así un pez cíclico pasa sin transición, de un aspecto vistoso a una coloración críptica, según se halle en presencia de una hembra o sobrevenga un peligro³.

Puede decirse casi siempre que un comportamiento es adaptado. Un determinado comportamiento, que parece aberrante en una animal cautivo, se explica y cobra todo su significado cuando se le observa en su entorno natural. Hay comportamientos que parecen enteramente aberrante e ilógicos. Aun cuando, en su expresión, puedan antojársenos inadaptados, sabemos, sin embargo, que resultan de mecanismos subyacentes que sí están adaptados. Para el animal, en efecto, es

importante la descarga de sus excedentes de motivación, la eliminación de los influjos que no pueden manifestarse por su vía normal, la disminución de sus estados de tensión. Asimismo, la organización jerarquizada de los instintos (Tinbergen, 1953) tiene por efecto, mediante la canalización de los influjos hacia una vía de espera —el comportamiento apetitivo— o hacia los centros de nivel inferior, permitir el paso progresivo de comportamientos muy genéricos a comportamientos de creciente especificidad, y obliga al animal a aplazar el acto de consumación hasta el momento en que este se halla perfectamente adaptado a la situación estimulante. El mecanismo, en sí mismo, es adaptativo. Por consiguiente, cuando se desea determinar en que medida está adaptado un comportamiento, es necesario no solo estudiar el animal en toda su integridad, sino también lograr una comprensión global de la situación, tanto fisiológica como ecológica (Ruwet, 1975).

Lo innato y lo adquirido

Los animales heredan estructuras comportamentales. Dichas estructuras están ajustadas al medio y al modo de vida propios de la especie. El ajuste se lleva a cabo progresivamente de generación en generación, por efecto de las presiones que seleccionan entre los individuos, a aquellos cuyo equipamiento comportamental está mejor adaptado al entorno (Ruwet, 1975). Esa adaptación al nivel de la especie se plasma en una evolución de los comportamientos a lo largo de la historia de la especie. Existe, de otro lado, un proceso de adaptación que tiene lugar al nivel del individuo y se traduce por cambios en el transcurso de la historia de dicho individuo; este, en efecto, puede complicar y modificar su comportamiento en función de circunstancias particulares, y tener en cuenta ulteriormente la experiencia adquirida⁴.

Así, pues, el animal puede estar adaptado al medio por haber recibido de una sola vez

³ Este punto es interesante, recordemos cuando los seres humanos también “pasamos” de un color a otro en presencia de una emoción intensa como el miedo, la cólera o la vergüenza.

⁴ Por ejemplo, no es igual el comportamiento de un perro salvaje (hijo y nieto de perros salvajes viviendo todos en su hábitat natural) que el comportamiento de un perro domesticado descendiente de perros igualmente domesticados y criados en un hábitat humano.

un equipamiento comportamental adecuado. Y puede asimismo adaptarse al medio por haber organizado progresivamente su comportamiento en función de las condiciones que se encuentra. La importancia relativa de los dos procesos varía según las conductas y según las especies consideradas. Está claro que un artrópodo, cuya duración normal de vida se limita a veces a unas pocas semanas, que no conoce a sus padres y crece sin ambiente familiar, debe poseer un equipamiento pronto a funcionar inmediatamente de modo adecuado. Pero, por el contrario, es menos necesario en el caso de los animales criados en el seno de un grupo familiar, cuyo desarrollo es más lento y más alta la media de vida, ya que tienen ocasión de ajustar y perfeccionar su comportamiento en el transcurso de su educación y maduración (Ruwet, 1975).

Puede afirmarse, siguiendo a Ruwet, como regla general, que, en grados diversos, el comportamiento final de un individuo es el resultado de una complementariedad entre las conductas heredadas, fijadas por la misma razón que los atributos físicos y las conductas aprendidas, adaptadas a las circunstancias. Esta complementariedad queda magníficamente ilustrada por la progresiva complicación del comportamiento en el polluelo de la gaviota reidora (Tinbergen, 1965). El polluelo empieza por romper su cascarón con la uña que posee en el extremo de la mandíbula superior. Es esta una acción sumamente importante que solo realiza una vez en su vida, y que ejecuta sin más del modo adecuado. Muy pronto, incluso antes de quedar seco, da picotazos en el pico del adulto. Empieza a tomar y a ingerir alimento. En el transcurso del primer día se sostiene sobre sus patas, da sus primeros pasos, arregla su plumón. Si el adulto lanza un grito de alarma, se agazapa. Más adelante, a los 2 o 3 días, reacciona a ese mismo grito huyendo antes de agazaparse. Más tarde, huye, se oculta, y se agazapa. Pasado más tiempo, huye, se oculta en un lugar elegido y conocido, y se agazapa. A los 7 días, el polluelo hace sus primeros movimientos de vuelo. A las dos semanas, llama a sus compañeros. A las tres semanas, se alimenta por su cuenta:

picotea primero diferentes objetos, y, luego, se orienta selectivamente hacia lo que es comestible. A las cinco semanas, hace sus primeros ejercicios de vuelo. Se posa torpemente y rueda por el suelo cuando aterriza. Pero muy pronto aprende a posarse con el viento de cara. Para beber, se dirige hacia toda superficie brillante; aprende luego a reconocer la superficie del agua.

Empieza por practicar en el suelo todos los movimientos de baño, y aprende después a ejecutarlos en el agua. Algunos movimientos son ya perfectos desde el principio. Otros se van perfeccionando progresivamente. Algunos se ejecutan desde el primer momento. Otros, en cambio, no parecen al principio tener un objeto; luego se adaptan a las circunstancias, se ajustan a las situaciones.



Figura 10: Tinbergen y Lorenz, imagen tomada de: http://www.perros.com/content/perros_com/imagenes/editor/Lorenz_and_Tinbergen1.jpg

Durante generaciones, los investigadores han discutido para determinar lo que en un comportamiento es innato o adquirido. De hecho, la distinción resulta a veces muy difícil, dando lugar a confusiones que solo es posible evitar mediante el estudio del desarrollo de los comportamientos de una animal desde su nacimiento, tanto en condiciones naturales como en condiciones experimentales. En efecto, porque un comportamiento sea estereotipado e idéntico en diferentes individuos, no vamos a calificarlo como innato, ya que en unas circunstancias idénticas y en un medio idéntico, como suele ser el caso, tendrán la tendencia a aprender las mismas cosas y a

expresarlas del mismo modo. E inversamente, el hecho de que un comportamiento no sea ejecutado desde el principio de una forma perfecta y definitiva no autoriza a concluir que dicho comportamiento no sea innato. La complementariedad existente entre lo innato y lo adquirido es constante y dinámica (Ruwet, 1975).

El comportamiento heredado se asienta progresivamente. Algunas respuestas se traducen muy pronto en la vida, como la reacción de fuga ante los predadores y los movimientos de comodidad y de cuidados corporales. Otras no hacen su aparición hasta mucho más tarde, cuando el individuo se hace adulto, en particular, todos los comportamientos vinculados a la reproducción como el combate territorial en el caso de un animal vertebrado. Este progresivo asentamiento se combina con la aparición de los procesos de aprendizaje, y hasta se da la circunstancia de que ciertas manifestaciones aprendidas aparecen antes de haber concluido la maduración completa del comportamiento innato. Además, no se da solamente un desarrollo paralelo de los procesos de aprendizajes y del comportamiento innato, sino que existe entre ambos una estrecha dependencia. Los genes expresan únicamente potencialidades y estas se manifiestan en función de las condiciones del medio. De la misma forma, lo que un animal puede aprender viene limitado por sus informaciones genéticas, está predeterminado por su equipamiento innato. Los animales, al igual que el ser humano, heredan simplemente predisposiciones para aprender determinadas cosas en determinados momentos.

Así, pues, el comportamiento final de un animal (y esto aplica también para el animal humano) está en función de las informaciones genéticas y de las informaciones del medio o entorno. Y el desarrollo de dicho comportamiento, tanto en lo que atañe a lo innato como en lo que se refiere a lo adquirido, está en función, primordialmente, de la evolución y asentamiento del material de equipo subyacente: arquitectura esquelética, muscular, nerviosa; mecanismos filológicos; adquisición y afinamiento de las percepciones sensoriales, etc. (Ruwet, 1975).

La herencia y el aprendizaje van de la mano

Los comportamientos, en su forma final, son el resultado de interacciones entre elementos heredados y un proceso de aprendizaje. Los hay muy simples y evidentes. Así, pongamos por caso, para abrir una avellana, la ardilla utiliza tres secuencias heredadas: manipular, roer, abrir. La ardilla joven sabe hacer desde el principio las tres operaciones, pero debe aprender a combinarlas convenientemente. Hasta pasado un tiempo, no consigue manipular la avellana de modo que pueda roerla en el punto de más débil resistencia y provocar así una rotura neta y rápida de la cáscara. Los restos de avellanas rotas por ardillas de corta edad dan fe de las arduas tentativas realizadas al principio. Existe asimismo ejemplos muy complejos, como es el canto de algunos pájaros: ruiseñor, alondra, pinzón, zarcero. El canto de estos pájaros está compuesto de motivos heredados, comunes a todos los individuos, y de elementos aprendidos por imitación, tomados de la propia especie o de otras especies. Así, por ejemplo, el canto del carricero políglota, o del alcaudón, constituye un auténtico *popurrí* en el que cabe encontrar los motivos típicos de todas las especies que frecuentan el mismo hábitat (Ruwet, 1975).

Si consideramos las observaciones de Jean Claude Ruwet, (hasta los años sesenta), el canto de los pájaros, pese a haber sido objeto de una abundante literatura especializada, constituía uno de los aspectos del comportamiento animal que menos se prestaba a un estudio objetivo y a una experimentación. En efecto, lo único que podía hacerse era imaginar diferentes modos de anotación musical muy ingeniosos, pero siempre incompletos y subjetivos. Los recientes progresos de la electrónica han posibilitado ya, a este nivel, la realización de notables trabajos.

Marler y Tamura (1964) han descubierto diferentes dialectos regionales en el gorrión americano de cabeza blanca. Las crías originarias de las diferentes regiones, criadas en el aislamiento, presentan un canto de base siempre idéntico, común a todas. Se trata de una pauta motora heredada, característica

de la especie. Los dialectos regionales se constituyen por aprendizaje. Este tiene lugar en el transcurso de los tres primeros meses de vida del gorrión, por consiguiente, antes de que él mismo haya podido cantar alguna vez, puesto que el canto no hace su aparición hasta la primavera siguiente, cuando el gorrión delimite un territorio de nidificación.

Un pequeñuelo macho, capturado en su primer otoño, o sea, después de los tres meses en que es posible el aprendizaje, y mantenido luego en el aislamiento, canta en primavera, y desde el primer momento, según el dialecto perfecto de la región de origen. Así, pues, hasta la edad de tres meses, es posible enseñar cualquier dialecto a cualquier gorrión, sobre la base siempre del canto heredado, transmitiéndole las grabaciones guardadas al efecto. Ahora bien, si el pequeñuelo es mantenido en el aislamiento durante sus tres primeros meses de vida y solo durante su cuarto mes se le facilita la audición de las grabaciones, la experiencia no surtirá efecto alguno, porque habrá ya concluido el periodo de aprendizaje.⁵

Este individuo conocerá únicamente el canto de base heredado. Tanto en un caso como en otro, el resultado de las experiencias no puede juzgarse hasta la primavera siguiente.

Konishi (1985) ha llevado más lejos aún el análisis. Provocó la sordera a unos gorriónes de cabeza blanca y de edades diferentes, mediante la extracción de un huesecillo del oído interno. Estos pájaros no podían oír ya ni los sonidos que ellos mismos producían ni los de su entorno. En el caso del gorrión precozmente sometido a la operación, se obtiene en la primavera siguiente una sucesión de sonidos inconexos en los que no cabe ya identificar el canto de base. De donde se deduce que el gorrión de corta edad debe oírse a sí mismo para poder emitir el canto heredado. En el caso de la operación practicada después de que el gorrión, en su periodo de aprendizaje, haya oído un canto completo y normal, pero antes de que el mismo haya cantado todavía,

se produce de nuevo la incapacidad de emitir otra cosa que no sea un canto compuesto de sonidos inconexos. De donde se desprende que el gorrión debe oírse a sí mismo para conformar lo que él produce a aquello que es heredado y a aquello que es aprendido.

En el caso, en fin, de la operación efectuada en un individuo en su segundo año de vida, tras haber cantado ya correctamente por lo menos una vez, la operación en cuestión no tiene ya efecto alguno. El canto es hilvanado y reconocible (canto de base, si el individuo fue aislado durante el periodo de aprendizaje; canto completo y perfecto, si se trata de un individuo educado).

El estudio del canto de los pájaros constituye el ejemplo más completo que mejor ilustra la complementariedad y las sutiles interacciones existentes entre la herencia y el aprendizaje.

Por regla general, se considera que las diferencias de comportamiento son un criterio de localización y delimitación del aprendizaje, mientras que la identidad de comportamiento por parte de diversos individuos es un signo que avala lo innato. Ciertamente, dado que el aprendizaje depende de la experiencia individual, cabe esperar que individuos diferentes, emplazados en condiciones diferentes, no aprendan exactamente lo mismo. Y así es en el laboratorio. Pero, en la naturaleza, los individuos de la misma especie, que viven inmersos en unas condiciones idénticas y en un hábitat idéntico, tienen todas las probabilidades de aprender lo mismo. El ruiseñor aprende el canto de la especie al contacto con sus progenitores. Si no hubiese sido criado en el aislamiento o en contacto con otras especies, no habría sido posible percatarse de que su canto incluye una parte de aprendizaje. Para determinar exactamente lo que un animal aprende efectivamente y aquello que hereda, hay que criar, pues, a ese animal bajo diferentes condiciones, y comparar los resultados obtenidos con el comportamiento

⁵ Período crítico o periodo sensible es aquél espacio de tiempo en el que el organismo es mucho más influenciado por la estimulación que recibe pudiendo por tanto aprender algo o desarrollar una habilidad particular. También se emplea el concepto para explicar comportamientos humanos.

normal. La crianza en el aislamiento deja aflorar el comportamiento heredado. Pero, puesto que las potencialidades genéticas se expresan en función de las condiciones ambientales, se tiene asimismo interés en diversificar las condiciones de crianza, para poder determinar cuales son los factores que influyen sobre el desarrollo y expresión de los comportamientos, y en qué medida; así como cuales son los retrasos, las desviaciones, las carencias o modificaciones (Ruwet, 1975).

CONCLUSIONES

1. La Etología es una ciencia que combina el trabajo de campo (observación de los animales en su medio natural) con el análisis de la conducta (ya sea mediante experimentos de laboratorio). Se considera fundadores de esta ciencia a Karl Von Frisch, Konrad Lorenz y Nikolaas Tinbergen, recibiendo los tres en 1973 el premio Nobel como reconocimiento a su importante contribución a esta rama de la Zoología.
2. Karl von Frisch (1886-1982) se especializó en el estudio de las abejas, analizando los modos de comunicación de estos insectos mediante danzas de forma y ritmo variables, conocido esto como el llamado "lenguaje de las abejas". Averiguó asimismo que poseen la capacidad de distinguir los colores.
3. Konrad Lorenz (1903-1989) fue el primero en describir el fenómeno de la impregnación o acuñación (impronta) y llevó a cabo estudios sobre el instinto en los gansos, estableciendo las bases de la Etología comparada (Lorenz, 1986).
4. Nikolaas Tinbergen (1907-1988) estudió el comportamiento de los animales en su medio natural, contribuyendo a la creación de la llamada Etología positiva. Centró sus trabajos en los instintos.
5. Los comportamientos animales se han estudiado desde dos perspectivas bastante diferentes, o bien los animales aprenden todo lo que hacen (enfoque conductista o behaviorista), o bien saben instintivamente como hacerlo (enfoque etológico).
6. Las reacciones del tipo prueba por ensayo y error han desempeñado, desde hace mucho tiempo, un importante papel en los experimentos de laboratorio sobre la capacidad de aprendizaje de los animales. Actúan, por ejemplo, en la orientación de ratas y otros animales en laberintos. En un laberinto de prueba, el animal deberá aprender a hallar el camino hacia una meta donde recibe una recompensa, comúnmente en forma de alimento.
7. Una condición básica para todo aprendizaje es que el animal se encuentre en un estado de motivación tal que alguno de sus mecanismos desencadenantes innatos sea activado o lo será en el momento del aprendizaje. Un pez deberá estar hambriento para poder aprender a reaccionar a nuevos estímulos relacionados con la toma de alimento, y un ave puede aprender a utilizar un cierto tipo de ramas para la construcción del nido solo cuando su comportamiento de reproducción y el acto inherente a la construcción del nido han sido activados por efecto hormonal. Muchas observaciones indican que el aprendizaje se realiza más fácilmente cuanto más fuerte es la motivación (activación), algo parecido a lo que ocurre en los seres humanos. Entre nosotros, es una experiencia diaria que aprendemos con mayor facilidad lo que nos interesa en el momento.
8. Se puede decir que la impronta es un proceso asociativo de aprendizaje que influye sobre el desencadenamiento de ciertos actos instintivos tempranos, que está limitado a un periodo de tiempo relativamente corto en el desarrollo del joven animal y que lleva a producir asociaciones bastante estables. En el caso de los seres humanos, no hay impronta pero sí apego, primer vínculo afectivo entre el recién nacido y su madre de cuyo resultado se obtendrá una persona con carencias socioemocionales (en caso de ser defectuoso) o con habilidades

interpersonales y una buena autoestima (en caso ser positivo y seguro).

9. Se considera que las diferencias de comportamientos son un criterio de localización y delimitación del aprendizaje, mientras que las semejanzas de comportamientos por parte de diversos organismos es un signo que avala lo innato. Ciertamente, dado que el aprendizaje depende de la experiencia individual, cabe esperar que individuos diferentes, emplazados en condiciones diferentes, no aprendan exactamente lo mismo. Y así es en el laboratorio. Pero, en la naturaleza, los individuos de la misma especie, que viven inmersos en unas condiciones idénticas y en un hábitat idéntico, tienen todas las probabilidades de aprender lo mismo.
10. El animal básicamente actúa motivado por la necesidad de su alimentación, de su reproducción y de su supervivencia, al no tener mayor conciencia de sí mismo ni de su especie solamente se motiva por las tres causas mencionadas. Esto no niega que

algunos animales superiores presenten aspectos como emociones primarias y formas de apego que los lleva a actuar acercándose y defendiendo a sus amos, a su pareja, a sus crías y de pronto a miembros de su especie.

11. En las especies animales, la lucha por la existencia permite que los miembros de una especie que sean los más fuertes sobrevivan, en tanto que los más débiles perezcan, lo que traería como consecuencia que la especie se consolide con la permanencia de los más fuertes, y esto ocasionaría el fortalecimiento de la especie en cuestión.
12. Finalmente el estudio de los animales exige un respeto a su integridad ecológica, una preocupación por tener en cuenta sus necesidades y exigencias para poder eventualmente no interferir negativamente en sus ambientes y sus conductas, así como elaborar planes de contingencia para el daño ya realizado a las distintas especies y a sus hábitats.

REFERENCIAS

- Arboccó de los Heros, M. (2015a) La cuestión del altruismo en los animales. *Diario Oficial El Peruano*. 12, 9 de enero del 2015
- Arboccó de los Heros, M. (2015b) Bowlby, las madres y la teoría del apego. *Diario Oficial El Peruano*. 10, 9 de julio del 2015
- Denegri, M. A. (2012) *Normalidad y anormalidad y El asesino desorganizado*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Encarta (1998) *Conducta animal*. Enciclopedia Microsoft Encarta. Microsoft Corporation.
- Fabricius, E. (1971) *La conducta de los animales*. Buenos Aires: editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Konishi, M (1985) Birdsong: from behavior to neuron. *Annual Reviews. Neurosci*, 8: 125-170, California Institute of Technology.
- León, R. (2010) La literatura psicológica del siglo XX. Lima: Editorial de la Universidad Ricardo Palma.
- Lorenz, K. (1986) *Fundamentos de Etología*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Marler, P.; Tamura, M. (Dec, 11, 1964) Culturally Transmitted Patterns of Vocal Behavior in Sparrows. *Science, New Series*, Vol. 146, No. 3650. 1483-1486.
- Nisbett, A. (1986) *Lorenz*. Barcelona: Salvat Editores.
- Real Academia de la Lengua Española (2014) *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima tercera edición, España.
- Ruwet, J.C. (1975) *Etología, Biología del comportamiento*. Barcelona: Editorial Herder.
- Sánchez Carlessi, H. y Reyes Romero, C. (2002) *Diccionario biográfico de Psicología Contemporánea*. Lima: Editorial de la Universidad Ricardo Palma.
- Skinner, B.F. (1938) *The Behavior of Organisms*. Nueva York: Appleton Century Crofts.
- Skinner, B.F. (1953) *Ciencia y comportamiento humano*, Nueva York, McMillan Comp.
- Tinbergen, N. (1953) *Social behaviour in animals, with special reference to vertebrates*. Methuen. 150 págs. Londres.
- Tinbergen, N. (1965): *Animal behavior*. Nueva York. Time Inc.
- Tortosa, F. y Civera, C. (2006) *Historia de la Psicología*. España: Editorial Mc Graw Hill.
- Von Frisch, K. (2007) *El señor de las abejas*. México: Editorial Pax. Disponible en: <https://books.google.com.pe/books?id=06RtQSB2xe8C&pg=PA2&lpg=PA2&dq=La+vida+de+las+abejas+%281957%29+karl+von+frisch&source=bl&ots=l1zNRhUrft&sig=pAliMiG5tGiUifyZS>

l3iPJF4mL4&hl=es&sa=X&ei=CdvCVI29E8ikNqS_g5AG&ved=0CCoQ6AEwAw#v=onepage&q=La%20vida%20de%20las%20abejas%20(1957)%20karl%20von%20frisch&f=false, recuperado el 23 de enero del 2015.

Imágenes extraídas de la web:

Figura 1: Konrad Lorenz, imagen tomada de <http://www.nndb.com/people/757/000091484/konrad-lorenz-1-sized.jpg>

Figura 2: Graciosa toma de Lorenz, imagen extraída de: <http://www.famouspsychologists.org/psychologists/konrad-lorenz.jpg>

Figura 3: Nikolaas Tinbergen. Imagen tomada de: http://www.oxforddnb.com/images/article-imgs/40/40022_1_300px.jpg

Figura 4: Karl von Frisch. Imagen tomada de: http://www.ecured.cu/images/b/b0/Karl_Von_Frisch.jpg

Figura 5: Iván Pavlov en su laboratorio experimentando con su perro, imagen tomada de: http://bio3520.nicerweb.com/Locked/chap/ch04/4_08-Pavlov.jpg

Figura 6: B.F. Skinner en su laboratorio, imagen tomada de: <http://www.famouspsychologists.org/psychologists/b-f-skinner.jpg>

Figura 7: Una madre pato y sus crías. La impronta es evidente y se observa un comportamiento de seguir a la madre. Imagen tomada de: http://2.bp.blogspot.com/-i2IH6pv-e1I/Uql7NwiKgII/AAAAAAAAADQ/5MyHsjOmQ_g/s1600/taptinhdv7.jpg

Figura 8: Interesante imagen donde se puede ver a Konrad Lorenz y un grupo de patos que hicieron impronta con él. Imagen tomada de: <http://psiqueyeros.files.wordpress.com/2010/04/konrad-lorenz-patos.jpg>

Figura 9: La “danza de las abejas” descubiertas por Karl von Frisch. Imagen tomada de: http://3.bp.blogspot.com/-Zv_sHIY1OIY/T5mIuQktOvI/AAAAAAAAACOQ/uuDUgvVxhpU/s1600/La-danza-de-las-abejas.png

Figura 10: Tinbergen y Lorenz, imagen tomada de: http://www.perros.com/content/perros_com/imagenes/editor/Lorenz_and_Tinbergen1.jpg

Fecha de recepción: 12 de junio 2015

Fecha de aceptación: 23 de julio 2015

CONTENIDOS GENERADOS POR LOS USUARIOS Y PERIODISMO

USER-GENERATED CONTENT AND JOURNALISM

Amaro La Rosa Pinedo¹

RESUMEN

El artículo se enfoca en una aproximación al papel de los contenidos generados por los usuarios en el periodismo, partiendo de una visión de la comunicación en la era de internet y de las redes sociales. Se presenta evidencia científica sobre el particular.

Palabras clave

Periodismo, contenido generado por el usuario (CGU), internet, comunicación, redes sociales

ABSTRACT

The article is focused on one approach to the role of the user-generated content in journalism, starting from one vision of the communication in the age of Internet and social media. Relevant scientific evidence is provided.

Keywords

Journalism - User generated content, internet, communication, social networking

LAS REDES SOCIALES, LA COMUNICACIÓN Y EL MUNDO

A lo largo de la historia, el ser humano se ha comunicado con sus semejantes de diversas maneras y con propósitos varios. Sus posibilidades de interacción colectiva se han ido incrementando y modificando paso a paso, en función de la evolución de la sociedad y del desarrollo de la tecnología, cuyo ritmo ha crecido aceleradamente en las últimas décadas del siglo XX y lo que va del XXI,

En consonancia con ello, las redes sociales en las cuales estamos integrados los actores sociales han variado sustancialmente sus modalidades del intercambio comunicativo. De la noción de prosumidores planteada por Toffler (1980), de modo prospectivo para referirse a los individuos quienes desempeñan a la vez los roles de productores y consumidores, se concibe ahora que con el surgimiento de la Web 2.0 es posible actuar como produsuarios (Bruns, 2006), vale decir, individuos quienes actúan produciendo y utilizando información a nivel global. Estos

¹ Lic. En Psicología y Periodista Profesional. Docente-investigador en UNIFÉ y en la Universidad Jaime Bausate y Meza. Es autor de 15 libros publicados en el Perú y de artículos en 17 libros publicados en el Perú, Suiza, Ecuador, España, Alemania y Estados Unidos.

seres humanos se integran en redes que facilitan la producción de contenidos propios y el intercambio de mensajes de diverso orden entre los usuarios. Estas redes para Campos, (2008) trastocan los modelos tradicionales de medios de comunicación.

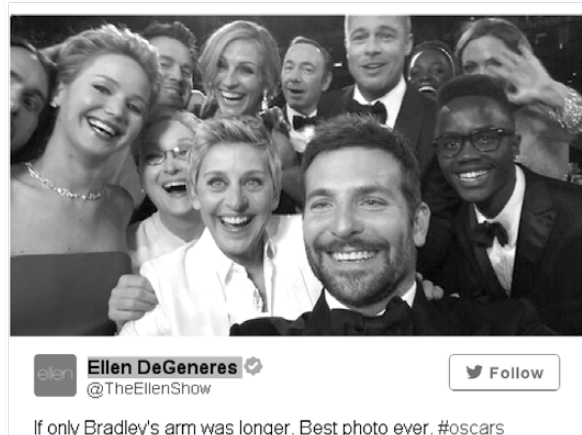
La naturaleza interactiva y la inmediatez de las avanzadas herramientas de la web 2.0 han hecho posible la puesta en marcha de múltiples conexiones entre los seres humanos y han motivado una activa participación social de los individuos, grupos y comunidades, atravesando las fronteras e inclusive desafiando las restricciones al uso de internet que han intentado imponer regímenes autoritarios que se creían invulnerables. Medios Sociales como Facebook y Twitter representan ahora recursos clave para el intercambio comunicativo y comercial en la sociedad contemporánea.

La importancia de Youtube y de Facebook se evidenció durante la denominada primavera árabe, contribuyendo tanto a movilizar a la comunidad como a difundir lo que sucedía a nivel global. Las cifras de Twitter son también bastante significativas. La Copa Mundial de fútbol Brasil 2014 generó 672 millones de tweets y el triunfo de Alemania 618725 tweets por minuto.

Un selfie subido a Twitter puede convertirse en viral y alcanzar rápidamente récords

Figura 1.

El tuit más retuiteado de la historia

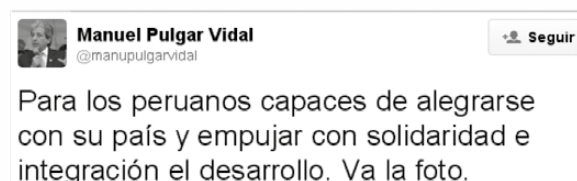


que pueden parecer increíbles. El que fuera registrado por la conductora Eileen DeGeneres durante la ceremonia de entrega del Oscar 2014 y colgado en Twitter en vivo logró más de un millón de retuits en 50 minutos y es, hasta el momento, el más retuiteado de la historia (Figura 1). En ese momento, DeGeneres tenía más de 13 millones de seguidores que al 4 de setiembre de 2015 alcanzan 47,111,339.

Sin embargo, hay selfies que han generado un marcado rechazo y generado polémica inclusive antes de su publicación. El 28 de julio de 2015, luego del último mensaje a la nación de su gobierno, el Presidente Ollanta Humala daba un discurso en el frontis de Palacio de Gobierno acompañado por sus ministros y su esposa. Mientras ello ocurría, el Ministro del Ambiente Javier Pulgar Vidal se entretenía tomándose un selfie con otros ministros frente a las cámaras de TV. Los comentarios no se hicieron esperar tanto en los medios como en las redes sociales. Días después, el Ministro lo publicó en su cuenta de Twitter (Figura 2).

Figura 2.

El Tuit del Ministro



ACERCA DEL CONTENIDO GENERADO POR LOS USUARIOS (CGU)

El contenido generado por los usuarios es para el Interactive Advertising Bureau (2008) todo material creado y subido a la red por personas que no son profesionales de los medios. En términos generales, nuestro criterio es concordante, entendiendo tanto individuos como a colectivos agrupados en lo que se conoce como crowdsourcing.

La construcción de la realidad en los medios de comunicación es una tarea compleja cuyo análisis intentamos en un trabajo reciente (La Rosa, 2013) donde desmontamos los procedimientos que se desarrollan al interior de los medios de comunicación en sus diversas plataformas. En la actualidad, ese entramado en el cual se construyen las informaciones (newsmaking) cumplen en rol importante los CGU. Stanoevska-Slabeva y Sacco & Giardina (2012) anotan que el creciente rol activo de las audiencias en la creación de las noticias está modificando las relaciones entre los medios y periodistas en relación a sus lectores.

Algunos autores estiman que los CGU condicionan necesariamente el contenido de los medios de comunicación. Herrero-Curiel (2012:1117) afirma “Hoy en día la audiencia puede interactuar con los nuevos medios y el rastro que va dejando en la web a través de sus comentarios, búsquedas o publicaciones pasa a formar parte del contenido mediático”. A decir de Rubleski (2009: 13-14) el CGU constituye un aporte para la libertad de expresión al ampliar los emisores con nuevos criterios sobre la noticiabilidad y, por ende, con diversidad de contenidos para la agenda pública. En principio, no podemos dejar de reconocer el impacto de los CGU y de su utilización en los medios, pero estimamos que ello no supone necesariamente el pase irrestricto de cualquier tipo de recurso.

Scott (2009:36) plantea una taxonomía sobre las formas de CGU que adapta del estudio de Wardle y Williams (2008) que fuera realizado para la BBC por la Universidad de Cardiff (Tabla 1).

Tabla 1.

Tipos de CGU. Elaboración propia basada en Scott (2009: 36)

TIPO DE CGU	DESCRIPCIÓN Y USO	EJEMPLOS
Contenido informativo generado por la audiencia	Formas de CGU utilizadas en las noticias: Imágenes, experiencias y nuevas historias.	Fotografías, audio y video de noticias de última hora, estudios de casos y trucos y consejos.
Comentario de la audiencia	Expresiones de la opinión de la audiencia.	Contribuciones en la red a foros de debate o llamadas telefónicas a la radio.
Contenido cooperativo	Contenido no informativo producido mediante la colaboración entre medios y espectadores.	Cortometrajes, biografías personales.
Periodismo interactivo	Creación cooperativa de contenidos informativos.	La audiencia investiga y añade sus experiencias y conocimientos a las noticias.
Otro contenido	Toda otro tipo de material.	Revistas, imágenes no informativas, recomendaciones.

Los primeros diarios digitales eran prácticamente copia y pega del material publicado en los diarios impresos. Pero en la medida en que la tecnología avanzaba, fueron diferenciándose e introduciéndose cambios tanto en el aspecto formal como en el propio contenido. Al desarrollarse la web 2.0 paulatinamente se fueron incorporando sus recursos y con ellos los CGU. El estudio de García de Torres (2012) destaca que en la propia portada de los diarios digitales se reconoce el contenido generado por el usuario (CGU), tal como lo presentamos en la tabla 2.

Tabla 2.

CGU en portadas de diarios digitales. Fuente: García de Torres (2012)

ELEMENTOS	FRECUENCIA
Encuesta	67 %
Lista de contenidos más vistos	62,5
Sección de blogs	50 %
Sección de participación	42,5
Número de comentarios por noticia	31,2
Solicitud de fotos y videos	25 %
Sección de lo más visto	21,2%
Llamada a comentar las noticias	21,2 %
Petición explícita de envío de noticias	16,2

Evidentemente, por su propia naturaleza, no todos los CGU tienen las condiciones para ser presentados a la audiencia, pues a pesar de las buenas intenciones que puedan tenerse se trata de materiales producidos por personas quienes no son profesionales en comunicación y, por ende, desconocen las normas y criterios de producción así como el manejo de los códigos del medio o de la plataforma que emplean. Tal como lo hemos anotado explícitamente en otros acápite, en este caso resulta vital el rol del especialista quien debe filtrar, regular y sobre todo contrastar la información.

Wardle y Williams (2010: 789) describen que el uso de los CGU para la BBC puede implicar las siguientes categorías:

- Encontrar nuevas fuentes
- Generar historias noticiosas
- Facilitar espacio para la discusión pública y el debate
- Reforzar las relaciones con la audiencia
- Descubrir material para segmentos no noticiosos
- Empoderar a la audiencia

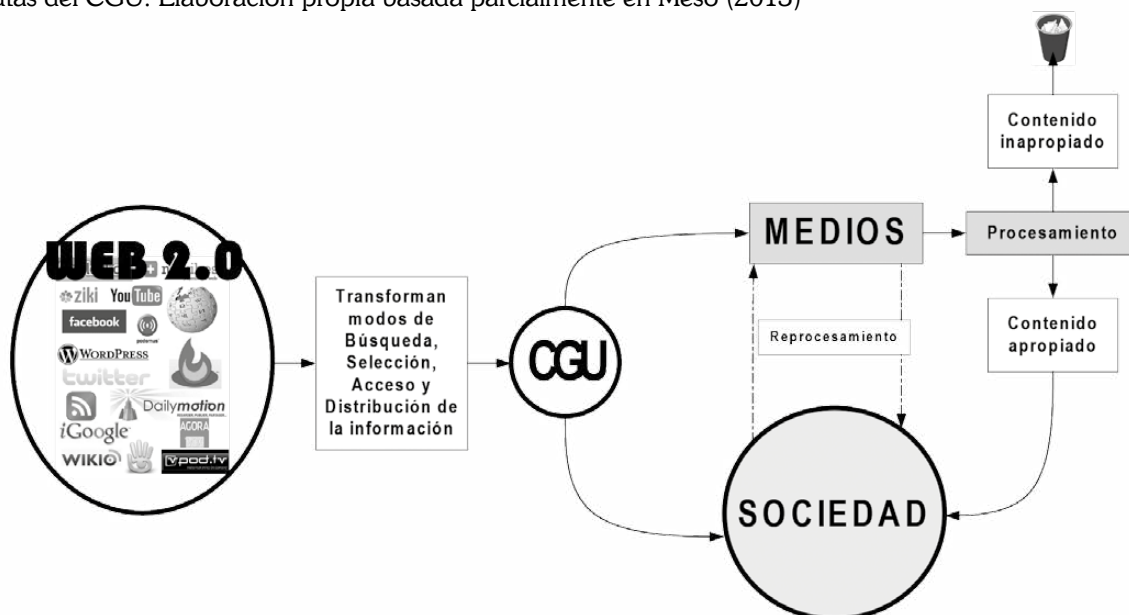
Un estudio de Atkins (2010) se basa en encuestas a directivos de noticias de televisoras en diversas ciudades de Estados Unidos. Encuentra que a pesar de reconocer que su calidad es inferior a la que posee la producción propia, los videos generados por los usuarios (VGU) se incorporan como material informativo. Tanto más, los directivos afirman que se buscan oportunidades diversas para incrementar el uso de estos recursos. Durante los últimos sismos ocurridos en el Perú diversas personas hicieron tomas con sus cámaras de video y sus teléfonos móviles, las subieron a la red o las enviaron a las emisoras de televisión como testimonios de los momentos críticos. Desde luego, no era la primera vez que esto sucedía pues se había registrado previamente en el maremoto de Malasia y en el de Japón así como en los videos tomados durante el 11M.

Meso (2013) constata que las herramientas de la web 2.0 han modificado las modalidades de búsqueda, selección, acceso y distribución de información. Ahora bien, los medios de comunicación reciben numerosos CGU cada día. Para poderlos presentar a la sociedad deben someterlos a un procesamiento para analizar su noticiabilidad y su ajuste a los estándares del medio; en esa medida, en caso de que los contenidos sean categorizados como inapropiados se descartan, en tanto que los apropiados se incorporan. Sin embargo, sucede que ciertos CGU son captados directamente en una sociedad, sin pasar por los medios. Así por ejemplo un video se convierte en muy corto tempo en viral o un tweet se retuitea con rapidez e impacta a la sociedad. En este último caso se incorporaría al medio sin mayor procesamiento o se procedería a un reprocesamiento (Figura 3)

Paulussen & Ugille (2008) realizan un estudio cualitativo en tres diarios de Bélgica. Concluyen que a los periodistas evalúan la noticiabilidad, el tono personal y la subjetividad de los CGU, pero entienden que su procesamiento supone una sobrecarga de trabajo.

Un estudio comparativo de la información sobre el conflicto de Siria en BBC en árabe y en

Figura 3.
Rutas del CGU. Elaboración propia basada parcialmente en Meso (2013)



Al Jazeera muestra claramente las previsiones que deben tomarse con respecto al CGU y las orientaciones al personal profesional que recibe información en una situación de crisis en la cual existen dificultades y elevados riesgos para la cobertura periodística (Harkin, Anderson, Morgan y Smith (2012). Los CGU no necesariamente funcionan de la misma manera en todas las culturas.

En la tesis de Solanki (2011) se analizó el contenido de cinco diarios online de la India y cinco de países occidentales durante el lapso de una semana para conocer el grado y la naturaleza de participación de los usuarios con sus contenidos. El consolidado de los resultados aparece en la tabla 3.

Tabla 3.
Participación de usuarios. Basado en Solanki (2011)

ATRIBUTO	DIARIOS DE LA INDIA	DIARIOS OCCIDENTALES
Comentarios	11,503	2769
Facebook	5,657	6,974

Del mismo modo, la credibilidad en los CGU no es necesariamente la misma en todos los integrantes de la audiencia. También depende, por cierto, de las características de los usuarios. Sobre el particular, Wang (2015) encuentra que la credibilidad percibida de los CGU de Youtube está positivamente correlacionada con las actitudes hacia los CGU y que en lo referido a las actitudes hacia los CGU existe una marcada diferencia entre los usuarios activos y pasivos.

A MODO DE CIERRE

Son ingentes y urgentes las tareas para los profesionales de la comunicación en este terreno. Resultan bastante complejas por una serie de razones, entre otras, porque las audiencias demandan ser cada vez más participativas por lo cual es necesario plantearse fórmulas enriquecedoras de uso del CGU e igualmente porque cada vez más los medios se convierten en conglomerados multiplataforma, con nuevas exigencias para el trabajo profesional del periodista.

REFERENCIAS

Atkins, C. (2010) Broadcast news organizations' perception of viewer generated content. Thesis Master of Arts in Communication, Marshall University.

Bruns, A. (2006) Towards Prodisage: Futures for User-Led Content Production. In Sudweeks, Fay and Hrachovec, Herbert and Ess, Charles, Eds. *Proceedings Cultural Attitudes towards Communication and Technology*, pages pp. 275-284, Tartu, Estonia.

Campos, Francisco (2008): "Las redes sociales trastocan los modelos de los medios de comunicación tradicionales", en *Revista Latina de Comunicación Social*, 63, páginas 287 a 293. La Laguna (Tenerife): Universidad de La Laguna. Acceso: 20 de marzo de 2014. Disponible: http://www.ull.es/publicaciones/latina/_2008/23_34_Santiago/Francisco_Campos.html

García de Torres, E. (2012) Estudio internacional de las herramientas de participación en la prensa digital. En García de Torres, E (Coord.) *Cartografía del periodismo participativo* Valencia: Tirant Humanidades, 59-120

Harkin, J., Anderson, K., Morgan, L. y Smith, B. (2012) *Deciphering user-generated content in transitional societies: A Syria coverage case study*. Center for Global Communication Studies, Annenberg School for Communication, University of Pennsylvania.

IAB (2008) User Generated Content, Social Media, and Advertising — An Overview April (Online paper). Acceso Agosto 25 2015. Disponible: http://www.iab.net/media/file/2008_ugc_platform.pdf

La Rosa, A. (2013) *Construcción de la agenda mediática: Una mirada al interior de la comunicación*. Lima: Universidad de San Martín de Porres

Meso, K. (2013) Periodismo y audiencias: inquietudes sobre los contenidos generados por los usuarios. *Cuadernos.info*, 33, 63-73. DOI: 10.7764/cdi.33.515

Paulussen, S. & Ugille, P. (2008) User Generated Content in the Newsroom: Professional and Organisational Constraints on Participatory Journalism, *Westminster Papers in Communication and Culture* Vol. 5(2): 24-41. Acceso: 15 agosto de 2015. Disponible: <http://jclass.umd.edu/classes/jour698m/paulussen.pdf>

Rubleski, A. (2009) *Jornalismo e Conteúdo Gerado pelo Usuário: uma Discussão sobre Credibilidade*. Trabalho apresentado no XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 a 7 de setembro

Scott, M. (2011) *Guía para radios y televisiones sobre la promoción del contenido generado por el usuario y la alfabetización mediática e informacional*. Barcelona: Editorial UOC

Solanki, M. (2011) A study of online readers participation in context of interactivity debate: comparison between Indian and Western newspapers, Thesis. M Phil, Department of Journalism & Mass Communication Maharshi Dayanand University, Rohtak, India

Stanoevska-Slabeva, K., Sacco, V. & Giardina, M. (2012) Content Curation: a new form of gatewatching for social media?, Paper presented at the 2012 International Symposium on Online Journalism, Austin

Toffler, A. (1980) *La Tercera Ola*, Bogotá: Plaza & Janes Editores

Wang, C. (2015) *Do People Purchase What They Viewed from YouTube? the Influence of Attitude and Perceived Credibility of Use-Generated Content on Purchase Intention*” Thesis MS, School of Communication, Florida State University

User Generated Content in the Newsroom: Professional and Organisational Constraints on Participatory Journalism

Wardle, C. y Williams, A. (2008) *UGC@theBBC: Understanding its Impact upon Contributors, Noncontributors and BBC News*. Cardiff School of Journalism.

Wardle, C. y Williams, A. (2010) Beyond user-generated content: A production study examining the ways in which UGC is used at the BBC. *Media, Culture and Society*, Vol 32 (5), 781-799

Fecha de recepción: 07 de julio 2015

Fecha de aceptación: 21 de agosto 2015

JARDINES TERAPÉUTICOS

TERAPEUTIC GARDENS

Cinzia Mulé¹

RESUMEN

Siempre se piensa en el jardín como un lugar puramente lúdico, como puede ser un parque o el simple jardín de una habitación. Muy pocas veces se piensa en el poder de sanación que pueden tener las plantas ornamentales, que efecto tienen dentro de una estructura sanitaria? Desde los años 80 se vienen estudiando los efectos que producen en los enfermos y se ha demostrado científicamente los resultados positivos que se obtienen. Su uso se hace cada día más indispensable para bajar los costes y días de permanencia de los pacientes en los hospitales, y mejorar la calidad de vida de los enfermos en estructuras donde necesitan de cuidados a largo plazo.

Los elementos fundamentales con los que un paisajista puede contar y debería tener en consideración para realizar un buen proyecto son el tema de este artículo.

Palabras clave

Jardines terapéuticos, horticultura, jardines restaurativos, jardines de rehabilitación, jardines rituales, espacios contemplativos, reducción del estrés.

ABSTRACT

Gardens have always been considered only as purely recreational places, like parks or simple garden rooms. The healing power that ornamental plants may have is rarely considered. What effects do they have when located in a medical facility? Those effects have been studied since the 80s and the positive results obtained are scientifically proven. Their use is becoming more indispensable each day in order to lower costs and the hospitalization time of patients, and also to improve their life quality when long-term care is required.

The fundamental elements that a landscape designer must know and should take into account to make a good project are the subject matter of this paper.

Keywords

Therapeutic garden, horticulture, restorative garden, rehabilitation garden, ritual garden, contemplative spaces, stress reduction

¹ Se licenció en Arquitectura en la Universidad Particular Ricardo Palma en 1980, en la Universidad de Génova en el 1994. Máster en Paisajismo en Génova en 1984. Beca del Ministero degli Affari Esteri italiano desde el 81-84. Inscrita al Colegio de Arquitectos de Lima desde 1981. Inscrita en el AIAPP (Associazione Italiana di Architettura del Paesaggio) desde el 1986. Inscrita al Ordine di Architetti di Roma desde 1995.

INTRODUCCIÓN

De qué manera se puede definir un 'Jardín Terapéutico' es lo que trataré de explicar en este breve artículo, desde su definición, una breve visión a través de la historia, los beneficios que genera y sobre todo cuales son los elementos fundamentales con los que un paisajista puede contar y debe tener en consideración para la realización de su diseño.

La más simple definición es la de un espacio exterior diseñado para que las necesidades físicas, psicológicas, sociales y espirituales de las personas internadas en una estructura sanitaria, las ayude a mantener contacto con la realidad y proporcione bienestar psicofísico a los usuarios, por lo tanto, pacientes, visitantes y personal sanitario.

Una definición un poco más compleja es la que nos da Clare Cooper Marcus, en la que presenta al jardín terapéutico 'no como un lugar sino como un concepto', es decir el resultado de una comunión entre el paisajista y el médico.

ENFOQUE HISTÓRICO

Entre los años 1950 a 1990 se pierde completamente el concepto del valor terapéutico de la naturaleza en la mayor parte de los hospitales occidentales. Predomina el 'internacional style', con la construcción de edificios hospitales semejantes a torres de oficinas, con ventilación e iluminación artificial en los dormitorios, donde no existe el contacto con el exterior, incluso en las salas de espera. Donde los espacios exteriores son de uso exclusivo para las maquinarias o dedicados a estacionamientos. La 'productividad' de la institución está basada en la ganancia y eficiencia en muchos casos, perdiendo la empatía con el paciente. Ya no se trata de dar un servicio a la comunidad, son y funcionan como empresas en donde la ganancia tiene prioridad.

Sin embargo, en los siglos pasados y hasta antes de 1950, los jardines en los hospitales fueron considerados fundamentales en la

recuperación del enfermo. Que pudiese disfrutar del buen aire, del sol y de las propiedades de sanación de algunas plantas siempre fueron elementos importantes.

En la Edad Media los claustros de los monasterios, que en muchos casos eran hospitales, brindaban un lugar seguro, a escala humana. El paciente podía descansar en el pórtico al cubierto, en el patio-jardín donde muchas veces había árboles y ampararse bajo su sombra si fuese necesario, caminar por los senderos, sentarse en el césped y bancas.

Lo describe San Bernardo (1090-1153), haciendo referencia a sus pacientes en el Hospice de Clairvaux en Francia, relatando los beneficios que gozan al permanecer al aire libre, estimulando los cinco sentidos y reconfortando a las personas enfermas o inválidas.

El concepto de estos jardines meditativos y regeneradores se pierde con la decadencia de los hospitales-monasterios en los siglos XIV y XV. La sanidad queda básicamente en manos de la autoridad eclesiástica y la mayor preocupación era la de construir grandes salas desde donde todos los pacientes pudiesen seguir la misa. Como, por ejemplo, el Ospedale Maggiore di Milano que tenía una planta a cruz como una iglesia y en los dormitorios las ventanas eran altas y los enfermos no podían ver el jardín.

Sin embargo, en muchos hospitales la tradición del patio no se perdió. Como por ejemplo, en Les Invalides de Paris, además, en muchos hospitales ingleses, en Marsella, Pisa, Constantinopolis, Trieste, Viena y Florencia.

Hay que llegar a los siglos XVII y XVIII cuando se vuelve a tener en cuenta la importancia de la higiene, el aire fresco y la ventilación cruzada, para que se vuelva a considerar la importancia del espacio exterior como curativo.

Es Roger Ulrich, (1984) uno de los primeros estudiosos sobre la importancia de las áreas verdes en los sanatorios, que menciona en su obra a Christian Cay Lorenz Hirschfeld,

teórico alemán experto horticultor del siglo XVIII, que describe los beneficios que gozan

las personas internadas al entrar en contacto con la naturaleza:



Hospice de Clairvaux

El hospital tiene que ser abierto, no encajado entre altas paredes. El jardín tiene que estar directamente conectado con el hospital o al límite muy cerca de él. Porque la vista de las flores y los escenarios alegres vigorizan al paciente, la vista del jardín los alienta a querer caminar....además el césped debe tener senderos secos con sillas y bancas....El jardín de un hospital debe tener todo lo necesario que incentive una vida saludable. Te debe ayudar a olvidar la debilidad y las preocupaciones y fomentar una actitud positiva....Los espacios tienen que tener césped y matas de flores.... Pequeños y ruidosos arroyos que corran entre matas de flores y las ruidosas cascadas entre arbustos llegar a nuestros oídos. Haciendo grupo con muchas plantas para fortalecer los aromas. El canto de los pájaros que encuentran reparo en los árboles alentarnos con su canto regocijando nuestro corazón. (Cooper, 1995, p. 8)

Todos conocen las importantes reformas que se realizaron en los hospitales ingleses en el

siglo XIX gracias a Florence Nightingale (1820-1910), gran defensora de la higiene, la primera en usar un método científico y estadístico en la atención de los pacientes y en crear las bases para lo que sería la moderna enfermería. Para ella, eran fundamentales el aire libre, los jardines con flores, los dormitorios bien aireados e iluminados y las cabeceras de las camas cerca de las ventanas.

A fines del siglo XIX e inicios del XX, nacen los sanatorios para curar la tuberculosis y las camas con ruedas que permiten trasladar a los pacientes cerca de los jardines y pórticos, de manera que pudiesen tomar sol y aire puro.

Otro tipo de estructura sanitaria que desde el siglo XVIII y XIX hace uso del espacio exterior son los sanatorios de enfermos mentales en los cuales en muchos casos se comienza a usar la jardinería y agricultura dentro de sus regímenes de terapia..

Con el avance de la medicina y el descubrimiento de los antibióticos, la importancia del contacto con la naturaleza comienza a perder su trascendencia. Se mantiene prevalentemente

en estructuras que tratan a pacientes crónicos, o en aquellos que necesitan cuidados a largo plazo o en tratamiento psiquiátrico. La horticultura comienza a usarse como terapia para la recuperación de los veteranos de la Segunda Guerra Mundial.

Solo después de 1990, en Estados Unidos de América gracias al movimiento Patient Centered Care las administraciones se dan cuenta de lo negativo que son los ambientes institucionales. Se cambia de ruta y en un afán, diríamos competitivo, se comienza a pensar más en las necesidades de los pacientes, por lo cual se construyen edificios y entornos más acogedores y familiares.

Desde el año 2000, con la nueva reforma sanitaria en USA, se ha comenzado a medir el proceso de una administración a través del tiempo que el paciente permanece en el hospital (cuanto menor es el tiempo, es mejor) y la eficiencia del servicio. En consecuencia a partir de los estudios que comenzó Roger Ulrich en 1984, los realizados por Clare Cooper Marcus (1995) y Adrian Burton que publica los resultados de su investigación en "The Lancet Neurology" (2014), entre otros, se podría decir que son casi 30 años que se estudia e investiga sobre los efectos y beneficios de los jardines terapéuticos contruidos en estos años o simplemente los efectos que las áreas verdes ofrecen a los pacientes de los hospitales, hospicios, casas de cura o cualquier otra institución donde haya una patología física o psíquica que sanar.

BENEFICIOS

Como bien dice Clare Cooper Marcus, "un jardín no puede sanar una pierna rota o un cáncer" (Cooper, 2007, p. 4) o como dice Stephen Mitrone "un jardín terapéutico puede proporcionar alivio de la angustia psicológica causada por una enfermedad, pero no curar la misma" (Burton: 2014, p. 447-448)

Es decir está comprobado que puede:

- reducir el estrés ayudando al cuerpo a encontrar su propio equilibrio;

- reducir el dolor;
- reducir la depresión, especialmente si incentiva el movimiento;
- mejorar la calidad de vida en los enfermos crónicos o terminales;
- ayudar al paciente a evocar sus propios recursos de sanación;
- ayudar al paciente a aceptar su condición de incurable;
- crear un ambiente adecuado donde el paciente pueda realizar terapias físicas, horticulturales, etc.;
- ser un espacio donde el personal pueda descansar en sus pausas laborales y desestresarse, con un aumento en la producción y la calidad del servicio;
- disminuir el costo en algunas categorías de hospitalizados, reduciendo el tiempo de hospitalización y el uso de analgésico;
- ser un espacio donde se puedan reunir o encontrar los pacientes con sus familiares en un ambiente menos institucional que un hospital.

El principal cambio que denotan las personas después de haber transcurrido un tiempo en un jardín es el cambio de humor, relajamiento y sentimiento de serenidad. Ulrich fue el primero en realizar estudios relacionados a la visión de paisajes relajantes. Al principio consistieron simplemente en sustituir cuadros, paneles o fotos en las salas de espera, consultorios o dormitorios con imágenes de paisajes naturales y relajantes, pasando con el poner plantas naturales en espacios comunes, en terrazas, en balcones, creando visuales panorámicas hacia el exterior hasta llegar a patios y jardines.

Ulrich en su primer estudio en 1984 trata sobre la relación del tiempo de hospitalización, el uso de analgésicos y la posibilidad de ver la naturaleza a través de una ventana del hospital en pacientes de un departamento de cirugía. Todas las investigaciones han sido documentadas durante los años 1981 hasta el 1992, seguidas por Hartig entre el 1991 al 1996 y en paralelo con las de Clare Marcus y Barnes en 1994. Estos últimos son los primeros en hacer un estudio sistemático en cuatro jardines de hospitales ubicados en la bahía de San Francisco.

Los resultados de este último estudio son los siguientes:

How do you feel after spending time in the garden?

- More relaxed, calmer 79%
- Refreshed, stronger 25%
- Able to think/cope 22%
- Feel better, more positive 19%
- Religious or spiritual connection 6%
- No change of mood 5%

What is it about the garden that helps you feel better?

- Trees, plants, nature 59%
- Smells, sounds, fresh air 58%
- Place to be alone or with friend ... 50%
- Views, sub-areas, textures 26%
- Practical features, benches, etc. . 17%
- Don't know 8%

Responses from 143 garden users at four San Francisco Bay Area hospitals (Cooper Marcus, C. and M. Barnes, 1995).

En Italia a partir del 1998 hasta el 2015, se han realizado 24 'healing gardens'. Siete específicamente en hospicios que tratan el Alzheimer, cuatro en estructuras psiquiátricas, cinco en hospitales donde se trata específicamente el cáncer, uno para ciegos o discapacitados visuales, dos en estructuras neuro rehabilitativas, uno para pacientes terminales de HIV/AIDS y cuatro para cualquier tipo de patologías, pero principalmente cerca de unidades pediátricas. Las dimensiones y tipologías son diferentes, desde las terrazas de simplemente 20 m² hasta parques de 7000 m². En muchos casos, la necesidad de realizar estos jardines nace de la sensibilidad de los mismos médicos responsables.

Este es el caso de las terrazas terapéuticas realizadas en el 'Dipartimento Oncologico dell 'Ospedale di Carrara', donde gracias a los doctores Maurizio Cantore y Andrea Mambrini se crea un grupo de trabajo que en el 2007 realiza dos pequeñas terrazas, cada una de 20 m². Espacios que con la participación de los pacientes, doctores, técnicos y arquitectos paisajistas se ha tratado no solo de satisfacer las exigencias de los usuarios, sino que ha sido estudiado y los resultados presentados en el 2011.

El objetivo de este estudio era el de verificar los efectos que producían los 'jardines terapéuticos' en los pacientes hospitalizados del departamento de oncología, evaluando los parámetros psicológicos, vitales y la cantidad de medicinas relacionados con el estrés. Además se incluye una evaluación económica sobre el gasto farmacéutico debido al uso de ansiolíticos, analgésicos y antieméticos. Como se podrá ver en el siguiente cuadro que presento, se tuvieron grandes ventajas en lo que se refiere el ahorro de medicamentos, bienestar no solo en los pacientes sino una mayor productividad del personal y, en consecuencia, mayor calidad en el servicio.

Aunque todas estas ventajas han ayudado a que el sistema sanitario nacional (en Italia) considerara y viese como positivo la introducción, donde fuese posible, de proyectos de esta naturaleza. Sin embargo, después de un terremoto en la zona de Carrara, por un probable riesgo estructural en las terrazas, parte del proyecto fue reconsiderado y desmantelado. Pero se podría decir que en su totalidad fue un gran éxito, sea en la metodología participativa usada para la protesta, la realización y el uso, como por el método científico empleado para medir el objetivo que se había prefijado.

Therapeutical Terraces in Oncology at Carrara (IT)

interdisciplinary team:

ASL 1 at Massa Carrara:

Maurizio Cantore, oncology, dir. Dep. Oncology
Massimo Orlandi, data manager, Oncology
Roberta Tartarini, biology, Oncology
Stefania Baldassarri, pharmacist Pharmacy

University of Perugia, School of Agraria

Alvaro Standardi, Full Professor di arboricoltura
Enrica Bizzarri, designer and hystoric of gardens, instructor

ANVE (Associazione Nazionale Vivaisti Esportatori)

Maurizio Laponi, nurseryman
Franco Pirone, landscape architect
Elisabetta Margheriti nurseryman, journalist

Ambra Pedretti, UK UNESCO

process phases:

interdisciplinary team set, identification of fields of interest

definition of modes and times

surveys; meetings with staff and inpatients

preparatory meetings and agreement signature

technical choices with office

choice of typology of plants

definition of metrics to compare

questionnaire for patients and relatives

separate design for the two terraces

general meeting to define project

book for patients' comments

identification of management encharged employees

guidelines

definition of the project and plant species

definition of the maintenance calendar

definition for metrics to highlight levels of approval

assessment of eventual differential therapeutical effects

chance to realize changes *in progress*

identifying and realizing of scientific assessment of therapeutic values



Results on variation in the consumption of drugs on 434 monitored patients

Type of drugs	Consumption during semester before use of terrace	Consumption during semester after use of terrace	Percentage of reduction
antimetotics (vials)	10.8	9.08	-16 %
antiinflammatories (vials)	2.8	1.3	-53 %
antidolitics (vials)	2.0	2.0	
antidolitics (tablets)	5.3	0.2	-96 %
transdermal opioids	0.7	0.7	
orally opioids	5.8	4.9	-15 %

About one year after realization, the Company has eliminated part of the facility for measures against earthquake risk. The terraces are still in use: after the first ex-post evaluation, a new one is still ongoing.

TIPOLOGIA DE JARDINES TERAPÉUTICOS

Si bien no existe una clasificación sobre una tipología de Jardines Terapéuticos, por las experiencias realizadas en estos 30 años los podríamos clasificar de la siguiente manera:

1. Por el grado de actividad que se realiza en él.
2. Al servicio de una determinada patología médica.
3. Según el espacio a los que se tiene que adecuar.
4. Según el tipo de diseño en el que se inspira el paisajista.

1. Por el grado de actividad que se realiza en el jardín terapéutico

Esto nos hace pensar que en realidad un jardín puede inspirar una serie de acciones que van desde la más completa pasividad hasta una actividad enérgica. Por esto, las siguientes actividades las podemos englobar en dos grupos:

1.1 Los de uso pasivo

- El poder admirar un jardín desde una cama a través de la ventana
- Sentarse en una banca y admirar la naturaleza
- Poder meditar, rezar, hacer una siesta
- Leer, comer, conversar, escribir

En este grupo podríamos incluir los que se llaman **Jardines restaurativos, de meditación o rituales**. Son espacios meramente contemplativos, con la principal función de reducir el estrés y dar un soporte emocional aumentando la sensación de bienestar.

- Jardines meditativos

Generalmente es un espacio pequeño, muy tranquilo, contemplativo y específicamente dedicado a la meditación, pero como lo dice su mismo nombre no incluye otra actividad. Para evitar el efecto pecera (sentirse encerrado en un acuario) sería preferible que no estuviese rodeado por habitaciones.



- Jardines contemplativos

Cuando el espacio y el presupuesto son limitados, la estructura puede optar por este tipo de jardín generalmente de pequeñas dimensiones, que no tiene un uso. Se los puede gozar solo a través de la vista estando sentados en una zona interna. Generalmente, son también de muy poco mantenimiento; pero el sentido del olfato y del oído no pueden apreciar lo expuesto, en este sentido, se vuelve frustrante ya que el mensaje que dan es 'mirar y no tocar'.

- Jardines contemplativos pero a uso limitado

Son jardines que como en el caso anterior pueden encontrarse cerca de las entradas, en zonas de espera o corredores y, además de ser contemplativos, está permitido su uso para un número limitado de personas, generalmente presentan lugares donde poder sentarse. Indudablemente la parte negativa de esta tipología, y si es posible evitar, es crear el efecto pecera.

1.2 Uso activo

- Simplemente caminar hacia una meta
- Pasear
- Hacer ejercicios de rehabilitación elementales
- Para que los niños puedan jugar
- Hacer ejercicios de rehabilitación con la ayuda del personal y/o aparatos fijos
- Poder realizar algún deporte
- Poder cultivar en huertas sobrelevadas

En este grupo podríamos incluir los llamados **Jardines de rehabilitación y jardines**

terapéuticos. Son jardines donde el paciente puede experimentar una actividad ya sea física, mental, sensorial o de aprendizaje; tiene la oportunidad de compartir, aprender, enseñar y cuidar; superar desafíos físicos.

2. Al servicio de una determinada patología médica

Durante estos años se han aplicado las teorías de Ulrich y de Cooper Marcus especialmente en la creación de áreas verdes para determinados departamentos o estructuras médicas que se dedican al cuidado de patologías específicas, como por ejemplo:

- Jardines para enfermos de Alzheimer u otras enfermedades mentales

En el caso de personas afectas de Alzheimer, podríamos mencionar el jardín del Centro Diurno de Chiavenna en donde teniendo en cuenta que el principal problema de esta patología es un compromiso de la percepción espacio-tiempo es muy importante realizar recorridos cerrados. Es decir, donde el ingreso y la salida sean una sola, sin caminos ciegos, crear un ambiente cerrado y seguro; pero sin que los pacientes lo perciban, con plantas que les hagan recordar su juventud, etiquetando plantas y herramientas de jardinería y colocado elementos que puedan ayudarles a recuperar la memoria.

- Jardines para los centros de desintoxicación y rehabilitación de drogas y alcohol



Serenity Garden, Scripps Memorial Hospital, San Diego, California USA

- Jardines para enfermos de HIV/AIDS

El Joel Schapner Memorial Graden al Cardinal Cook Hospital, (New York City), es un buen ejemplo de una terraza completamente inútil transformada en un oasis verde y colorada donde los pacientes pueden seguir un programa de horticultura y donde se ha puesto mucha atención en tener varias graduaciones de sombra ya que los medicamentos que toman muchos pacientes no les permite exponerse al sol. Esta terraza, que en el pasado estaba adecuada a la enfermedad, con los años se ha vuelto el espacio preferido por el personal hospitalario y es muy usada para eventos de recaudación de fondos. Con los años, la terraza fue reconstruida y, visto que la expectativa de vida de los enfermos se ha prolongado, el espacio ha sido equipado con un gimnasio al aire libre y un escenario para el karaoke.



Joel Schapner Memorial Garden, Cardinal Cook Hospital, New York City

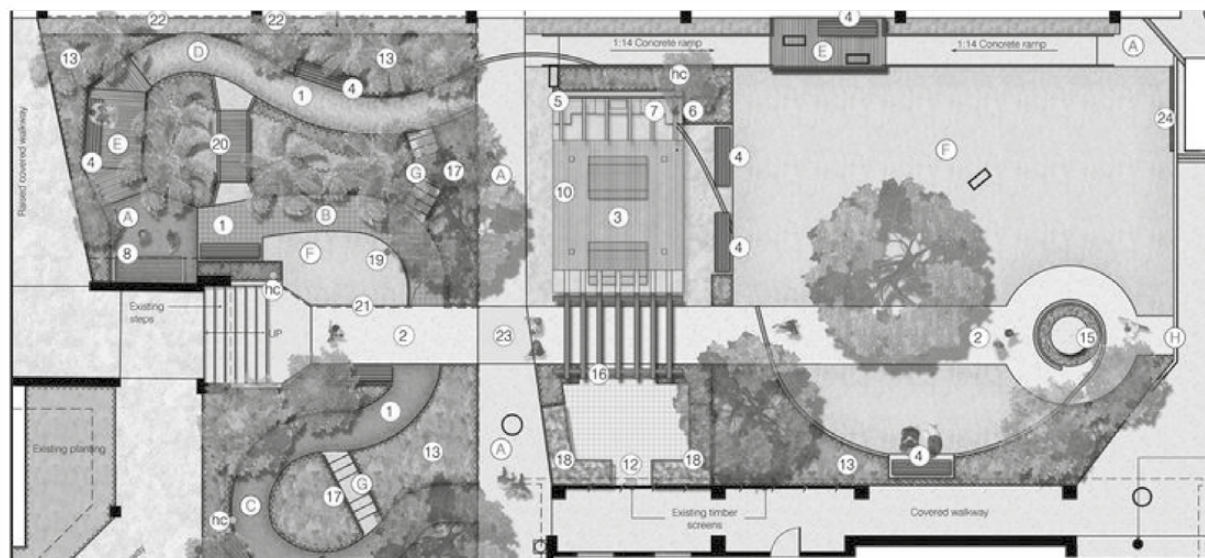
- Jardines para enfermos de cáncer

Aparte de las terrazas terapéuticas de Carrara mencionadas, otro ejemplo de éxito es el jardín del Mount Zion/ University of California San Francisco Medical Center, donde un triste patio de cemento fue transformado por un artista-paciente junto a un paisajista y otros enfermos. El jardín tiene un recorrido con bancos donde uno puede sentarse solo o acompañado, al sol o a la sombra, gozar de la vegetación y del sonido relajante del agua. Cuando fue terminado los pacientes junto a sus familiares participaron en un taller donde cada uno pudo contar su historia personal e imprimirla en una loceta que ahora decora el corredor que lleva hacia el jardín.

- **Jardines para diferentes tipos de discapacidad**
- **Jardines comunitarios para ancianos**
- **Jardines para departamentos pediátricos**

En el Ospedale Pediatrico Meyer de Florencia, por ejemplo, es usada la hortoterapia. Esto ayuda mucho a los niños a mejorar su autoestima y son una oportunidad para

satisfacer el instinto creativo reprimido durante la enfermedad. El pertenecer a un grupo, hace que adquieran seguridad en sí mismos, la labor de jardinería presupone control y autonomía que son elementos fundamentales para los enfermos crónicos. Además, cualquier medio que los distraiga de la evidente angustia que pasan los padres es una ayuda para poder sobrellevar la enfermedad.



Maryborough Hospital Healing Garden

3. Según el espacio a los que se tiene que adecuar

Como bien nos podremos imaginar, aquí nos encontramos en el caso en el que la estructura sanitaria no ha sido planificada y diseñada desde un principio por un grupo de especialistas que incluya un paisajista y, por lo tanto, como hemos visto en ejemplos reportados anteriormente, se adapta una parte del edificio a un uso no previsto.

Los ocho tipos de espacios exteriores que menciono son los que Clare Cooper Marcus reporta en su estudio del 1994 de hospitales de la zona norte de California después de un atento estudio en cada uno de estos lugares.

- Jardines entre edificios

Es el caso más común de los viejos hospitales donde los jardines unen varios pabellones,

comúnmente llamados parque o campus. Sirven como enlace entre los varios edificios y tienen lugares donde las personas se pueden sentar a esperar, conversar, comer. Es decir, tener una gran variedad de funciones y englobar varias actividades. Generalmente los costos de mantenimiento son altos

- Jardines alrededor del edificio

Generalmente es el área que está delante o alrededor de un edificio y que lo separa de la circulación vial. El poder realizar un buen jardín en esta zona da al hospital una imagen confortable y familiar, como el jardín delantero de una casa, y hace que entre las habitaciones, oficinas y la calle se establezca una zona de privacidad. La desventaja más grande es que generalmente no cuenta con una acera o recorrido en donde poder colocar bancos y se vuelve limitado su uso activo, siendo prevalentemente pasivo y de contemplación.

- Porche delantero

Como en la mayor parte de tipología habitacional de los Estados Unidos, las casas como muchos hospitales cuenta con un porche delantero que facilitan la orientación de las personas que llegan al lugar, generalmente amoblada con bancos de manera que las personas que esperan puedan estar cómodas; además, brindan otros tipos de facilidades. Muchas veces, son el único lugar donde las personas pueden descansar o reunirse a conversar, así que se vuelve una zona muy congestionada de personas que salen, entran o permanecen allí. Se vuelve una zona conflictiva en el momento que, siendo exterior, se convierte en una zona de fumadores.

- Jardines en el ingreso principal

A diferencia de los dos anteriores, este ha sido diseñado y detallado para su uso. Es visible, accesible, da una imagen placentera del ambiente y ayuda a distraer a los pacientes ambulatorios.

- Patios

Crean un espacio semiprivado y seguro, a escala humana, que dependiendo donde esté ubicado puede ser de fácil visibilidad y accesibilidad; además, cuando en uno de los lados del edificio se ubica la cafetería, se puede volver en un agradable comedor abierto. El hecho que esté rodeado por edificios lo hace un espacio resguardado por el viento y en parte sombreado. La mayor desventaja está en la proporción, en cuanto a que si es de pequeña dimensión se tiene que resguardar la privacidad de los pacientes y, en muchos casos, se puede generar el llamado efecto 'pecera'.

- Plaza

Tener en un hospital como espacio exterior una plaza, es decir un espacio principal construido donde el verde se encuentra encajonado en maceteros, tendrá sus ventajas en cuanto a bajo costo de irrigación y manutención, facilidad de uso para las personas que usan sillas de ruedas o que tienen discapacidad motoras ya

que pueden moverse sin mucho problema. Aunque, pierde el sentido de oasis que debería tener un jardín terapéutico y termina por parecerse más a un espacio englobado en un edificio de oficinas o un centro comercial.

- Terrazas

Áreas exteriores situadas indistintamente en los diferentes lugares del edificio y son de diferentes formas y dimensiones. Pueden ser usadas para alargar las visuales, con el inconveniente de que según donde estén ubicadas podrían resultar demasiado ventosas, calurosas, frías o sombreadas.

- Techos jardín

Estos espacios son un muy buen recurso para hospitales que se encuentran en centros urbanos muy densos y sin posibilidad de tener otras posibilidades de áreas exteriores. Generalmente ofrecen una visual amplia y una zona de uso privado, dependiendo de cuan altos y cercanos sean los edificios que los circundan.

4. Según el tipo de diseño al que se inspira el paisajista

Como todo proceso creativo, el diseño de un jardín, cualquiera sea el tipo, lugar o misión que tenga que cumplir, parte de un análisis del lugar, del medio ambiente, de las necesidades, del costo de realización, de manutención, etc. Sin embargo, en muchos casos, especialmente en Norte América, se han construido jardines escogiendo como fuentes de inspiración por ejemplo una metáfora: un jardín inspirado en antecedentes históricos, como por ejemplo el jardín a la italiana o el paisajístico inglés; el jardín doméstico, con porches y glorietas, muy adecuado para las personas ancianas que necesitan de un entorno que les resulte familiar; jardines inspirados a ciertas regiones geográficas, aunque puede ser muy limitante; jardines usados como museos de arte al aire libre donde exponer obras, siempre y cuando no sean impactantes para las personas o que provoquen reacciones negativas o de disgusto en el enfermo.

Sin embargo es muy probable que este no sea enfoque justo, si es que no se considera al enfermo como punto focal del problema.

ELEMENTOS PARA LA PROYECTACION

A continuación, daré una serie de elementos que puedan ayudar al diseño de los espacios exteriores llamados “jardines terapéuticos”:

- 1.- Ubicación y planificación
- 2.- Consideraciones generales
- 3.- Elementos naturales
- 4.- Elementos antrópicos

1. Ubicación y planificación

Como mencionaba anteriormente, sería apreciable y fundamental que el paisajista hiciese parte del grupo de proyección de la estructura sanitaria, pudiendo decidir la mejor ubicación, orientación, establecer la función, el acceso y la visibilidad del espacio verde de dicho complejo de manera que su realización y uso sean no solo un éxito sino que logre el objetivo para la cual ha sido creado.

En este sentido, es muy probable que si se trata de un complejo hospitalario de dimensiones considerables sea indispensable que cuente no solo con un espacio exterior que defina el ingreso, sino con uno adicional cerca de los ambulatorios de atención diurna, de uno cerca de la cafetería o comedor, de uno próximo al servicio del departamento de rehabilitación o pediatría, de un espacio exterior no solo contemplativo sino de uso general de todo el personal, pacientes incluidos y que tenga muy buenas vistas desde los dormitorios.

Si la estructura es de pequeñas dimensiones o especializada en el tratamiento de una determinada enfermedad o patología, el ambiente exterior será específico para esto.

Dos son los elementos fundamentales que hay que tener en consideración y son: la **visibilidad** y la **accesibilidad**.

En cuanto a la primera, es fundamental que el espacio **se vea**, que se perciba que existe y que está allí. En el caso que eso no sea posible,

es muy importante el uso de los carteles de orientación. Es importante también que el personal tenga visión de este y pueda de alguna manera ejercer un control del espacio y de las personas que lo usan. Por ejemplo, la estación de enfermeras podría estar ubicada cerca y/o tener una amplia visualización de la zona.

En cuanto a la **accesibilidad**, debe estar muy claro cómo poder acceder a dicho espacio. Las veredas, aceras, pasarelas o recorridos tienen que ser suficientemente anchos para permitir el tránsito de dos sillas de ruedas simultáneamente, la superficie debe ser lisa, no resbalosa, que permita la circulación de camillas y las ranuras entre materiales muy estrechas, de manera que no queden atrapadas las ruedas, los bastones o cualquier tipo de soporte que usen los pacientes.

2. Consideraciones generales

Partiendo de la premisa de que el éxito de un buen proyecto debe tener en cuenta que el espacio diseñado tiene que dar la oportunidad de acceso a todo tipo de personas, enferma o no, de hacer o no movimiento y ejercicio físico, tiene que dar la oportunidad de poder elegir entre tener privacidad o no y ayudar a experimentar un sentido de control; ya que desde el momento en que una persona enferma entra en un hospital pierde completamente el control de sus acciones (son otros los que deciden cuando tienes que comer, dormir, como vestirse y cuando poder socializar y ver parientes y amigos, generando de esta manera un alto grado de stress). El jardín les da la oportunidad de “escapar”, de decidir cuánto y cuando poder estar en él, sea solo o en compañía de alguien, poder pasear o estar sentado al sol o a la sombra.

La **familiaridad** es un elemento que ayuda no solo al enfermo sino a todas las personas que pasan el día con ellos, tener un lugar acogedor con plantas y muebles a escala familiar ayuda a bajar el estrés.

El jardín tiene que ser un lugar donde reine la **tranquilidad**, escuchar moverse las hojas, correr el agua de un arroyo o una fuente, las

campanillas eólicas o el cantar de las aves ayudan a recuperar un sentido de calma que no hay dentro de un hospital donde se escuchan los anuncios de los altoparlantes o el ruido de los carritos o los lamentos, sin contar los aparatos de aire acondicionado. Por esto, es importante que esté lejos del tráfico vial, estacionamientos, salidas de servicio y aterrizaje de helicópteros.

Tiene que ser un espacio en donde cualquier persona se sienta psicológicamente segura. Tan segura que le permita hasta echarse una siesta en el verde césped o en una banco. Para lograr un alto grado de **seguridad** física, será necesario equiparlo con corremanos, asientos cada determinados metros especialmente cerca de las puertas y asegurarse que el material usado en el piso no cree reflejos o deslumbre demasiado; que las bancos estén protegidos de las corrientes de aire, que unos estén en la sombra y otros en el sol, y sobre todo, que tengan respaldar y apoyabrazos.

Es necesario incentivar la **socialización**, ya que las personas más sociables tienen una mejor calidad de vida. Por esto, es aconsejable que las horas de visitas sean lo más prolongadas posibles. En este sentido, por ejemplo, el departamento de Oncología del Ospedale di Carrara no tiene horarios para las visitas, las personas pueden ir y venir a cualquier hora del día. En esto, ayuda mucho que los muebles no solo sean fijos sino que se puedan mover según la necesidad de las personas.

Otro elemento importante es el poder gozar, cuanto posible, de obras de arte o poder escuchar buena música. Principios siempre aplicados en el Ospedale di Carrara, donde si bien sus dos terrazas terapéuticas eran pequeñas y los horarios de visitas ilimitados, todos los días se reúnen para cantar o tocar piezas musicales y cada mes con la participación de personajes importantes realizan conciertos; además, no faltan artistas que exponen sus obras en los corredores y salas de espera. En este sentido hay que tener mucha atención sobre el tipo de obra que se expone ya que el arte abstracto, si bien puede resultar interesante o indiferente a una persona sana o con bajo grado de estrés, en una

persona enferma puede resultar amenazadora y causar mucha ansiedad. Por esta razón hay que considerar que la obra transmita siempre un mensaje positivo.



“BurnCenter Garden” Oregon

El diseño del jardín tiene que ser de fácil lectura, evitar que pueda crear confusión especialmente en estructuras sanitarias donde se tratan pacientes con impedimentos psicológicos.

3. Elementos naturales

Siendo los elementos naturales lo fundamental, es recomendable que la proporción entre elementos vegetales y antrópicos sea de 7 a 3 para que la sensación sea efectivamente de un jardín y no de una plaza.

En cuanto a la elección de la vegetación es preferible que pertenezca al hábitat donde se construye la estructura sanitaria para que el enfermo mantenga una relación de familiaridad, como comentábamos antes, y facilitar el mantenimiento, evitando que permanezcan plantas con evidentes signos de mala ambientación, eliminando las partes muertas lo más pronto posible. Es aconsejable evitar las especies con alto potencial alergénico.

La vegetación tiene que ser exuberante y con gran variedad de colores, altamente llamativa. Árboles, arbustos y hierbas ornamentales con flores proporcionan un sentido de cambio estacional que refuerza la propia conciencia de los ritmos y los ciclos de la vida. Diferentes tipos de follaje, forma, color, que se muevan con la brisa, que den diferentes tipos de sombras

creando una sensación de relajación. Escoger plantas que atraigan mariposas y aves que recuerden cuanto puede ser efímera la vida y la importancia de ésta.

De vital importancia asegurarse, si el jardín está al servicio de una tipología de enfermo en particular, como por ejemplo los que son tratados con quimioterapia, no soportan el perfume intenso de ciertas flores, por lo tanto, tener en cuenta la fragancia que éstas emiten es fundamental como que la ubicación del jardín no esté cerca de la cafetería o de la cocina del comedor/restaurante.

Asimismo, es importante crear una franja verde que separe el jardín de las ventanas que se asoman a él, ya sean de oficinas, consultorios o dormitorios de manera que se resguarde la privacidad que los usuarios en el interior.

En el caso de que se utilice como medio de terapia la horticultura, será importante que las huertas estén preferiblemente (o al menos buena parte de ellas) en maceteros altos de manera que, las personas no se tengan que agachar para poder trabajar y las que están en sillas de ruedas acceden fácilmente.

.4. Elementos antrópicos

Algunas indicaciones las he dado ya con anterioridad, como la más importante de todas es que estos espacios estén lejos de cualquier elemento antrópico que produzca ruidos, visuales y olores molestos.

Es muy importante, si es posible, introducir el elemento agua en cualquiera de sus formas, desde una pequeña fuente o tinaja para que se bañen las aves, hasta arroyos, cascadas, fuentes o pequeños lagos. El ruido del agua, la fauna y flora que se crean alrededor de ellas son, desde el punto de vista contemplativo, elementos desestresantes.

Si el espacio lo permite y la patología a la que está destinado el jardín, aparte de un recorrido definido y directo, crear un recorrido alternativo y serpenteado de manera que se puedan variar los puntos de vista y gozar de diferentes tipos de sombras.

Elegir un tipo de piso que sea liso pero no resbaladizo y, como mencionaba antes, sin obstáculos para las ruedas, bastones y camillas. Sobre todo, que no creen el efecto deslumbramiento; los fuertes reflejos del sol pueden crear problemas a personas que toman determinados medicamentos que sensibilizan el sentido de la vista.

En donde sea necesario, prever que el acceso al jardín sea lo suficientemente largo, como los mismos senderos, para que puedan acceder a ellos personas en sillas de ruedas o con las mismas camillas.

Las instalaciones eléctricas exteriores deben ser accesibles a los usuarios, para poder conectar computadoras, escuchar música o recargar celulares. Sería aconsejable que el uso del jardín perdure al oscurecer y para esto es necesario dotarlo de una adecuada iluminación artificial, especialmente si está lejos de los dormitorios.

En cuanto al mobiliario, se pueden prever elementos fijos para incentivar la socialización, como elementos móviles ya sean sillas, mesas y bancos como mínimo para dos personas. Además, elementos preferiblemente con respaldar y apoyabrazos. Se ha visto también que son de gran uso las grandes plataformas con asientos para que se puedan echar a tomar una siesta o simplemente poder apoyar los pies en alto. Asegurarse que la concentración visual esté dirigida hacia un punto focal apreciable o psicológicamente estimulante, evitando si es una terraza, por ejemplo que la balaustra o el parapeto la cubra.

Se puede prever el uso de sombrillas, pérgolas, estructuras que resguarden de las brisas u otro tipo de cobertura de fácil control y elementos que ayuden a controlar el clima para prolongar el uso del jardín el mayor tiempo posible durante todo el año. Debido a que muchos medicamentos impiden a las personas que se expongan al sol directo.

El mobiliario es preferible que sea de material cálido como la madera. Se ha visto que elementos en acero inoxidable, metal o plástico, muy en moda en los últimos años,

no son muy bien aceptados ya que todo lo artificial dentro de la estructura sanitaria y es sinónimo de enfermedad.

CONSIDERACIONES FINALES

Los países donde se han realizado los estudios más avanzados son los del Norte de Europa, Inglaterra y USA. Hay que considerar que los jardines terapéuticos no son lugares estáticos, sino como las mismas plantas tienen un proceso dinámico, se transforma y es por esta razón importante que se aplique después de su construcción el POE (*post occupancy evaluation*) que ayuda a medir las reacciones que el espacio ha producido en las personas, si ha satisfecho a sus necesidades y en qué medida se puede mejorar.

El primer POE se realizó en el 1994 y lo hicieron Cooper Marcus y Barnes estudiando 4 jardines de la Bahía de San Francisco, como mencioné anteriormente. Los elementos, que nacen de este POE, y que determinan cuán importante y fundamental sea considerarlos para un buen diseño son: el movimiento, la privacidad, tranquilidad, socialización, control de la visibilidad, familiaridad y la distracción que da la naturaleza. Es muy probable que si sigue la investigación y con los tiempos que cambian se lleguen a implementar estos elementos con los nuevos POE.

Gracias a estos estudios es que se ha llegado a la conclusión de que el proceso de diseño de los mismos es participativo, debe ser realizado por un equipo multidisciplinar, en donde colaboren también médicos y es fundamental tener la opinión de los pacientes, y si posible de los ex-pacientes para que puedan explicar sus necesidades y exigencias, así como del personal sanitario que trabaja en él. Este es el concepto del IHS (*Integrated Healthcare Strategies*)

Hoy existe el EBD (*Evidence-based design*) metodología que ayuda en el proceso de diseño, apoyándolo en la racionalización de los costes de mantenimiento del sistema sanitario, basado entre otras cosas por los resultados obtenidos de otros POE y el IHS.

En USA, el Center for Health Design ayuda no solo en la proyección de clínicas, hospitales y sus servicios como los jardines terapéuticos, sino que certifica con el EDAC (*Evidence-based Design Accreditation and Certification*) el proyecto en el caso se haya usado el EBD como metodología de diseño.

Calidad ambiental y buen mantenimiento contribuyen a una buena salud no solo de las plantas sino de toda la comunidad. Un buen mantenimiento de las plantas es muy importante también desde el punto de vista de la seguridad, aparte del potencial terapéutico, es indudable que árboles, arbustos y hierbas necesitan de un mayor mantenimiento que un simple patio o plaza, sin embargo, es el elemento verde el que tiene importancia terapéutica.

Dentro del mantenimiento, sería aconsejable que los elementos vegetales fuesen tratados con productos naturales, desde la fertilización hasta la lucha contra las enfermedades evitando el uso de productos químicos.

En el momento en que el presupuesto no lo permita o sea muy restringido, optar, con la colaboración de voluntarios, ya sea para el mantenimiento como para que los pacientes puedan acceder a él de manera controlada si fuese necesario

Educar al personal sanitario sobre la importancia del uso, ubicación y control del jardín y para que a su vez ellos divulguen e incentiven su uso a las personas que llegan a la estructura sanitaria, son de gran ayuda para lograr el éxito del proyecto. Así como, dejar que dichos espacios sean siempre accesibles a las personas a cualquier hora y en cualquier momento.

Los jardines terapéuticos son un recurso que debe ser usado con el máximo beneficio, promoviendo su conocimiento y el alto grado de influencia positiva que aportan a toda la comunidad hospitalaria. Estos podrían considerarse un componente importante de las mismas, siempre y cuando se les reconozca su validez terapéutica como hemos demostrado.

Se le podría considerar dentro de una buena estrategia de marketing empresarial. Si el concepto es bien asimilado por la administración, el problema económico y el recaudar fondos para la construcción y mantenimiento no representarían un problema, como lo ha sido en muchos casos.

Cada país tiene sus leyes. En Italia, por ejemplo, ya existe una ley de 1939 que prevé dejar 15-20 m² de área libre por cada cama que tiene para ser asignada a jardín. Lógicamente no ha sido aplicada por mucho tiempo o en todo caso, esa área nunca ha sido diseñada

específicamente para cumplir la función de jardín terapéutico.

La ley peruana en sus Normas Técnicas para Proyectos de Arquitectura Hospitalaria (marzo 1996) prevé que se debe dejar como área libre destinada a verde el 50% del terreno, para que uso específico? Generalmente estas áreas son mal relacionadas con el edificio y son áreas ocasionales que han sobrado. En realidad, de todos modos, son áreas verdes que ya existen y que de alguna manera se podrían re proyectar y darles un uso convirtiéndolas en jardines terapéuticos.

REFERENCIAS

Bonati, P. and Valla, P. (2000) “Quali strumenti per la prevenzione della contenzione? L'ipotesi ambientale”. In: Belloi, L., Valgimigli, C., *La notte dell'assistenza – ‘I vecchi legati’: quali alternative?*, Franco Angeli Editore, Milano.

Burton, A. (2014) “Gardens that take care of us”, in www.thelancet.com/neurology, Vol. 13, May 2014. 447-448.

Cooper Marcus, C. (2007) “Healing Gardens in Hospitals”, *IDRP Interdisciplinary Design and Research*, available at <http://www.idrp.wsu.edu/>, Vol. 1, Issue 1: Design and Health.

Cooper Marcus, C. “Gardens and health”, WCDH 2000, *International Academy for Design & Health (IADH)*, available at <http://www.designandhealth.com/uploaded/documents/Publications/Papers/Clare-Cooper-Marcus-WCDH2000.pdf>, (accessed on January 2015).

Cooper Marcus, C. and Barnes, M. (1995) *Gardens in Health Care Facilities: Uses, Therapeutic Benefits, and Design Considerations*, Martinez, CA: The Center of Health Design.

Cooper Marcus, C. and Barnes, M. Eds. (1999) *Healing Gardens: Therapeutic Benefits and Design Recommendations*, New York: John Wiley & Sons.

Cooper Marcus, C. and Sachs, N.A. (2013) *Therapeutic Landscapes: An Evidence-Based Approach to Designing Healing Gardens and Restorative Outdoor Spaces*, New York: John Wiley and Sons.

Del Nord, R. (2002) *Architettura per l'Alzheimer: il malato di Alzheimer e l'ambiente*, Voll.1/2, Centro Stampa Regione Toscana, Firenze.

Del Nord, R. and Peretti, G. (2012) *L'umanizzazione degli spazi di cura. Linee guida*, Ministero della Salute – TESIS, Firenze.

Erickson, M. S. (2012) “Restorative Garden Design: Enhancing wellness through healing spaces”, *JAD Art and Design Discourse Journal*, No. 2. 89-102.

Gerlach-Spriggs, N., Kaufman, R. E. and Warner, S. B. Jr. (1998) *Restorative Gardens: The Healing Landscape*. New Haven, CT and London: Yale University Press.

Nedućin, D., Krklješ, M. and Kurtović-Folić, N. (2010) “Hospital Outdoor Spaces - Therapeutic Benefits And Design Considerations”, *Facta Universitatis Series: Architecture and Civil Engineering*, Vol. 8, No 3. 293-305.

Pedretti Burls, A. (2008) “Seeking Nature: A Contemporary Therapeutic Environment”, *Therapeutic Communities*, 29, 3, autumn. 228-244.

Sherman, S.A., Varni, J. W., Ulrich Roger, S. and Malcarne, V. L. (2005), “Postoccupancy evaluation of healing gardens in a pediatric cancer center”, *Landscape and Urban Planning*, Vol. 73, pp. 167-183.

Stigsdotter, U. A. and Grahn, P. (2002), “What makes a garden a healing garden”. *Journal of Therapeutic Horticulture*. 60-68.

Tartarini, R. et alii (2011) “Uso del Verde per scopi terapeutici Terrazze terapeutiche in Oncologia a Carrara”, in *Galileo 200*, Mar-Apr. 10-12.

Ulrich, R. (1984) “View Through a Window May Influence Recovery from Surgery”, *Science*, vol. 224. 420-421.

Valente, R. (2014) “Sustainable Sites Initiatives: US updated rating criteria for open spaces design”, in *Techne*, n°8. 70-80.

Valla, P. (2005) “Architetture e giardini come strumento terapeutico”, Milano, *Guerrini Editore*.

Fecha de recepción: 24 de julio 2015

Fecha de aceptación: 20 de agosto 2015

ENSAYO

EL RETO DE LAS COMPETENCIAS Y LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

THE CHALLENGE OF SKILLS AND UNIVERSITY EDUCATION

Olga González Sarmiento¹

RESUMEN

El presente artículo desarrolla el tema de las competencias en la educación superior universitaria, la variedad de definiciones existentes sobre el constructo, los tipos de competencias por los que se trabaja en la universidad y las implicancias con respecto a la formación profesional en un enfoque basado en competencias de aprendizaje.

Palabras clave

Habilidades, capacidades, competencias genéricas, competencias específicas, competencias clave, educación superior.

ABSTRACT

This paper develops the topic of competencies in university education, the variety of existing definitions of the construct, the types of skills for those working at university and the implications concerning professional training, focused on learning competences.

Keywords

Skills, capacities, generic skills, specific skills, key competences, higher education

Educar es, indudablemente, una de las mejores ocupaciones a la que puede dedicarse un ser humano, sin embargo, algunos consideran que se trata de una tarea fácil que cualquiera, medianamente preparado, puede realizar con éxito.

Esa premisa no es cierta. El acto de educar involucra a toda la persona del educando, no solamente su aspecto cognitivo. Implica estar conscientes de que en cada uno de ellos existe un potencial a ser desarrollado, un potencial que correría el riesgo de desperdiciarse si, durante el proceso de formación, quien educa se circunscribe solamente a desarrollar la temática de un curso.

Es en este contexto que se empieza a hablar sobre competencias en el nivel de Educación Superior. Al respecto, existe un cierto acuerdo entre los autores que profundizan sobre el mencionado constructo. En tal sentido, se entiende por competencia a un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que un profesional debe mostrar en el ejercicio de una determinada disciplina.

Existen diversas definiciones de lo que se denomina *competencia*. Para el Proyecto Tuning Europa, por ejemplo, “las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades y habilidades” (Beneitone et ál., 2007)

¹ La Dra. Olga González Sarmiento se formó en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y en la Pontificia Universidad Católica del Perú, actualmente centra sus intereses en temas asociados a la educación superior y al campo de la psicología clínica.

Por otro lado, también se asocia al término *competencia* con la idea del “saber hacer”, sin embargo, según Le Bortef, más exacto sería asociarla, más bien, al “saber actuar” en determinada situación. Para Guy Le Bortef (2001) se trata de “un saber actuar en un contexto de trabajo”. Perrenoud (2000), por su parte, considera a la competencia como la capacidad para movilizar diversos recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

Sintetiza, dicho autor, que el haber desarrollado una competencia implica ser capaz de transferir lo aprendido, de tener autonomía en el aprendizaje y de resolver problemas en un determinado contexto.

Por otro lado, la definición proporcionada por F. Weinert (2001), involucra todos los recursos mentales que las personas emplean para realizar las tareas importantes, para adquirir conocimientos y para conseguir un buen desempeño.

La Unión Europea también aporta una definición acerca del término. Según su propuesta, se denomina *competencia* a la “combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, así como la disposición de aprender, además del saber cómo hacerlo”.

Cita la siguiente definición de la UE, Juan López (2012) en su libro *Las competencias básicas como lugar de encuentro*:

Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo, por lo que estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza, o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida” p.219

Como es posible observar en base a lo previamente descrito, las definiciones sobre *competencia* varían y son percibidas desde dos perspectivas totalmente opuestas por los

autores. Por un lado, se consideran a partir de una perspectiva “social” del individuo y por otra, desde una perspectiva más “personal” del individuo.

Desde la primera perspectiva, se destaca la capacidad para realizar tareas y desempeñar roles que respondan a determinados estándares esperados; desde la segunda, se destacan los rasgos personales requeridos para la ejecución de un trabajo determinado.

En el contexto de la perspectiva “personal”, Le Bortef (2001) afirma que

la persona competente es aquella que es capaz de realizar un conjunto de actividades según ciertos criterios deseables, en un contexto particular, eligiendo y movilizandoun equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber-hacer, cualidades, cultura, motivaciones, afectividad...) y recursos para manejo de información (equipamiento incorporado para obtenerla: banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.) p. 19.

Sin embargo, en el campo de las competencias no solo es posible identificar variedad en la forma cómo se denomina o se percibe qué es una competencia, también se hace una interesante diferenciación acerca de los diferentes tipos de competencias existentes según su grado de generalidad o especificidad.

Así, se habla de competencias básicas, genéricas y específicas. De esta manera, las competencias **básicas** están asociadas a habilidades y conocimientos básicos que debe poseer toda persona para desenvolverse de manera conveniente. Por ejemplo, las habilidades de comunicación, de escucha, las de cálculo matemático, las de redacción, etc.

Por otro lado, existen las competencias denominadas **genéricas**. En este tipo de competencias se encuentran todas aquellas que reúnen conocimientos y habilidades que son comunes, en el caso de la educación superior, a cualquier profesional. Estas competencias,

por tanto, deben ejercitarse en **todos** los planes de estudio y deben estar presentes, de **manera transversal** en la programación de los cursos, pues son de mucha relevancia para desempeñarse de manera exitosa en una profesión. Entre ellas se encuentran por ejemplo, las capacidades de trabajar en equipo, de negociar, de planificar.

El informe Eurydice (2002) se ocupó del estudio de tales competencias, considerando que están relacionadas con una mejor organización del propio aprendizaje, en la manera como el educando se desenvuelve en las relaciones sociales e interpersonales y, por supuesto, en cómo se comunica. Estas conclusiones conducen, junto con otros aportes, a la propuesta del cambio general propuesto para la educación, de un enfoque centrado en la enseñanza hacia un enfoque centrado en el aprendizaje.

Del mismo modo, el estudio internacional PISA (2000) enfatizó la importancia de la adquisición, por parte de los estudiantes, de competencias más amplias con miras a alcanzar un aprendizaje exitoso. Por lo que, aparte del rendimiento en lectura y matemáticas, también incluyó la evaluación de competencias genéricas tales como la motivación del alumnado, sus actitudes y habilidades para regular el propio aprendizaje, etc.

Finalmente, en esta clasificación, se encuentran las competencias **específicas**, que son propias de una determinada profesión. Es decir, se refieren a las capacidades y a los conocimientos relacionados con cada una de las disciplinas académicas y con su desempeño laboral. Son competencias propias de un determinado perfil formativo y pueden ser compartidas por campos afines. Por ejemplo, realizar cirugías, diseñar proyectos arquitectónicos, elaborar un estado de costo-beneficio, resolver operaciones de matemáticas avanzadas, etc.

El Consejo y el Parlamento Europeo adoptaron, a finales de 2006, un marco de referencia que identificara y definiera las competencias clave que necesitan los ciudadanos para

su realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad.

Esa clasificación de competencias pretendía, de alguna manera, ser una referencia para los responsables de formular políticas educativas, para los educadores y, por supuesto, para los empleadores y estudiantes, con el fin de impulsar iniciativas en pos de objetivos comúnmente acordados en pro a mejoras sociales y búsqueda del desarrollo en cada región.

En este contexto, pueden reconocerse ocho ámbitos específicos en los que es posible identificar la necesidad de trabajar desde la educación por el logro de competencias *clave*. Estas serían las siguientes: comunicación en lengua materna, comunicación en lengua extranjera, competencia en matemática, ciencia y tecnología, competencia digital, competencia para aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural.

Sobre el tema de competencias *clave*, la Comisión Europea (2004) considera que una ‘competencia *clave*’ o genérica, según otras denominaciones, es crucial para tres aspectos de la vida:

- a. realización y desarrollo de la persona a lo largo de la vida, lo que se puede asociar al capital cultural: dicho tipo de competencias deben permitir a los sujetos de la formación, perseguir objetivos personales conducidos por sus intereses, sus aspiraciones y el deseo de continuar aprendiendo a lo largo de la vida;
- b. inclusión y una ciudadanía activa que correspondería al denominado capital social: las competencias *clave* deberían permitir a todos participar de manera efectiva como ciudadanos activos en la sociedad;
- c. aptitud para el empleo, que vendría a entenderse sobre la forma como está preparado en términos de capital humano: la capacidad de todas y cada una de las personas de obtener un puesto de trabajo decente en el mercado laboral.

Por otro lado, en el ámbito universitario, dichas competencias clave o genéricas son consideradas apropiadas para la mayoría de las carreras y están asociadas a la formación universitaria en sí porque incluyen las habilidades, los conocimientos y las actitudes consideradas de utilidad para cualquier sociedad.

En este contexto, entonces, podemos afirmar que todas las interpretaciones previamente citadas, aluden a un carácter eminentemente práctico de las competencias.

Es decir, para saber si alguien es competente, es indispensable observarlo cuando trabaja, no se puede decir que esa persona es competente solo porque “sabe” cómo debe hacer, sino cuando es observado durante su desempeño y se concluye que realiza la acción requerida de manera correcta. Sin embargo, tampoco puede afirmarse de manera categórica que si una persona es observada durante su desempeño y está desarrollándose de manera acertada, la competencia ya está lograda. Afirman los expertos en el tema que es necesario, además, conocer la actitud y la disposición con que ejecuta dicha tarea.

Por tanto, puede afirmarse, en el contexto de la educación superior, que el logro de una competencia involucra tres componentes:

- a. Habilidades que se apoyan para realizar con éxito una determinada tarea académica o profesional.
- b. Uso de conocimientos generales propios de diversas disciplinas o áreas de estudio y, por supuesto, uso de conocimientos específicos de la propia profesión.
- c. Desempeño con la actitud y disposición adecuadas, en concordancia con determinados valores humanos, sociales, culturales, con uso de una correcta autorregulación en el actuar.

Es así como la elección de un determinado enfoque de enseñanza y evaluación a

través de competencias debería reflejar un compromiso por parte de la institución que lo adopta, orientado al aprendizaje (y a la evaluación de este) a través de la **ejecución de habilidades y la formación en las actitudes** correspondientes, que contribuyan a la construcción del profesional requerido por la sociedad a la que pertenece.

Y, ¿qué es lo que requiere una sociedad de sus profesionales?

Pues, ante todo, que un profesional tenga desarrolladas su capacidad de análisis, de síntesis, de resolución de problemas, de crítica y de autocrítica, que sea capaz de generar nuevas ideas y proyectos para sí mismo/a y para su entorno y, por supuesto, que cuente con un espíritu emprendedor que lo conduzca al logro de cada vez mayores y mejores metas, en las que estará involucrada, sin duda, su iniciativa personal.

Sin embargo y como sabemos, el aspecto cognitivo de la persona no lo es todo, cada sociedad requiere, además, que sus profesionales se relacionen de manera proactiva, entre sí, con sus compañeros de trabajo, sus autoridades o sus subordinados, que sean capaces de trabajar en equipo, de manera colaborativa y, que sean capaces de reconocer y controlar sus emociones.

Asimismo, una sociedad de aprendizaje permanente requiere que sus profesionales sean activos y eficientes buscadores de información de calidad en línea, que sean capaces de utilizarla, procesarla y luego, generar nuevos conocimientos en favor de su comunidad.

Finalmente, solo el profesional que se encuentra en el nivel de aprendiz experto sabe lo necesario que es saber regular su propio proceso de aprendizaje, monitorearlo y generar nuevos y mejores aprendizajes, contruidos en base a lo que ya posee, haciendo uso de sus procesos metacognitivos y, por supuesto, ser capaz de continuar haciéndolo a lo largo de su vida, lo que denominan algunos, que es la mejor manera de ser un aprendiz a lo largo de su vida.

Para trabajar estos fines desde la universidad, sería necesario interpretar información, es decir hacer uso de la comprensión a través de las habilidades de comparar, clasificar, analizar, sintetizar, secuenciar, averiguar razones y extraer conclusiones.

Aparte de comprender es sumamente necesario estar preparado para evaluar la información que se recibe o a la que se accede, es decir, hacer uso del pensamiento crítico, desarrollando habilidades que le permitan identificar fuentes informativas de calidad, interpretar causas, predecir efectos, razonar.

Desde el pensamiento de tipo creativo, es necesario que la enseñanza le proporcionemos al estudiante la oportunidad de elaborar ideas, establecer relaciones, crear metáforas, etc.

Es así que, desde las estrategias que utilicemos en el aula, pasando por las situaciones de aprendizaje que generemos, hasta la forma en que evaluemos a nuestros estudiantes, todo este conjunto nos va a posibilitar que, efectivamente, formemos en un enfoque de competencias de aprendizaje y, paralelamente, contribuyamos, desde nuestro quehacer diario a la formación de los profesionales que nuestra sociedad requiere.

REFERENCIAS

Banco Mundial. (2003): Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la Educación Terciaria. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial. Resources/Documents/Constructing-KnowledgeSocieties/CKS-spanish.pdf

Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maelta, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). Informe final proyecto Tuning. 2004–2007. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto.
Recuperado de: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

Comisión Europea. (2004). Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa educación y formación 2010. Recuperado de: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Comisión Europea (2007). Proyecto Tuning América Latina. Recuperado de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?d=0&option=com_frontpage&Itemid=1 es

Dirección General de Educación y Cultura. (2002) *Informe Eurydice*. Las Competencias Clave. Madrid: CIDE.

Key Competencies (2000) *A developing concept in general compulsory education*. Eurydice

Le Bortef, G. (2001) *Ingeniería de las Competencias*. Barcelona: Gestión.

López Martínez, J. (2012) *Las competencias básicas como lugar de encuentro*. Madrid: Conocimiento Educativo.

Pérez Gómez, A. (2008), ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción, en J. Gimeno (comp.), *Educación en competencias ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Rychen, D.S. y L.H. Salganik (2006) *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.

Weinert, F.E. (1999), *Concepts of competence*, Munich: Max Planck Institute for Psychological Research.

Fecha de recepción: 10 de marzo 2015

Fecha de aceptación: 28 de abril 2015

DISCURSO

DISCURSO LAUDATORIO A LA PATRIA

María del Carmen Ferrúa Allen¹

Es para mí un gran honor y una gran responsabilidad dirigirme a ustedes a nombre de los miembros que conforman este claustro universitario, con motivo de rendir un homenaje a la patria y a la memoria de aquellos hombres y mujeres que lucharon por conseguir la libertad del dominio de una potencia extranjera, al conmemorarse un nuevo Aniversario de la Declaratoria y Proclamación de la Independencia del Perú.

En la búsqueda de un tema para desarrollar en este día, alusivo a las Fiestas Patrias, me pregunté ¿Qué significado tiene para los peruanos celebrar la Independencia de nuestra patria? Y en esa búsqueda a través de las diversas fuentes bibliográficas, encontré que en el pasado historiadores, sociólogos, políticos y muchos hombres de otras ciencias, también se habían hecho la misma pregunta, que se sigue repitiendo hasta el día de hoy. De ahí que este discurso laudatorio a la patria gira en torno a responder dicha pregunta.

¿QUÉ SIGNIFICA CELEBRAR LA INDEPENDENCIA DEL PERÚ?

Como todos sabemos, en unos cuatro días más, el 28 de julio del presente año, estaremos celebrando el **centésimo nonagésimo cuarto (194º) Aniversario de la Proclamación de la Independencia del Perú**; recordaremos que hace 194 años, en 1821, en un acto público solemne, y ante una multitud de personas, el Capitán General don José de San Martín y Matorras, Libertador del Sur, declaró que: “El Perú es desde este momento libre e independiente por la voluntad general de los pueblos y por la justicia de su causa que Dios defiende” (Pons Muzzo, 2003).

Este hecho histórico es registrado por muchos como un acto que puede ser considerado de reivindicación de la patria y de la nación, sueño legítimo alcanzado por el pueblo peruano, en momentos que se difundían corrientes e ideologías de moda en Europa y que preconizaban la igualdad, justicia, libertad y fraternidad. Es, también, un reconocimiento a los precursores y los próceres de la Independencia quienes crearon el ambiente favorable para la llegada de estas corrientes e ideologías, que junto al esfuerzo y colaboración de hacendados y pobladores peruanos pudieron comprender que el cambio de mentalidad era necesario para la suerte del futuro de América, y más tarde, luego de enfrentamientos, luchas y combates se lograría sellar la independencia definitiva de nuestra patria.

Además, es una fecha que invita a **tratar ciertos conceptos socio-políticos y culturales** así como **reflexionar** sobre ellos: **conciencia nacional, nacionalidad e identidad nacional**.

Con respecto al debate sobre la construcción de una conciencia nacional, el Dr. Aurelio Miró Quesada manifiesta que al finalizar el siglo XVIII, los hombres de las ciencias y de las letras no tenían una verdadera sensibilidad para lo indígena ni habían recogido los ideales patriotas de los precursores de la independencia, pues su concepto de Perú era el de criollos y en todo caso de mestizos, pues se consideraban descendientes de los conquistadores europeos, tanto en lo intelectual, el comercio libre como en lo económico. Es en los primeros años del siglo XIX que se va a producir un persistente y soterrado desarrollo de la conciencia nacional del Perú y de las formas como se manifestaría

¹ Licenciada en Sociología en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Con estudios concluidos en Doctorado en Educación) y en Maestría en Educación con mención en Docencia Universitaria. Tiene amplia experiencia laboral y profesional en instituciones públicas y privadas. Actualmente es Directora de Servicios Administrativos en la UNIFE.

la naciente nacionalidad peruana. Esta situación surge a raíz de una reforma liberal y democrática, que finalmente no es llevada a cabo por el cambio de medidas políticas y militares de la autoridad virreinal, provocando una reacción de los espíritus de las gentes, que poco tiempo después conduciría a un cambio de actitud y un afloramiento de ideas separatistas hasta el momento en que se produciría la revolución libertadora.

El Dr. Miró Quesada señala que en los últimos años del Virreinato, ya era evidente que el Perú había pasado de una estratificación étnica a una imprecisa clasificación de grupos sociales y económicos basados en la diferenciación racial, geográfica (campo - ciudad, sierra - costa o viceversa) y social. Se podía distinguir grupos étnicos y sociales en el país que habían ido precisando su **conciencia nacional acerca del Perú** que querían, la cual se fue afianzando hasta llegar a la Emancipación. Es en el primer cuarto del siglo XIX que cada grupo social tenía **su revolución, sus motivos y sus metas**. Sin embargo, al final triunfaría, no la Revolución Indigenista y Restauradora sino la Revolución Americanista y Renovadora de los Patriotas de 1820, sembrada particularmente por los criollos intelectuales y apoyada por hombres sencillos de la ciudad y del campo, que más tarde culminaría con las Expediciones Libertadoras del Sur y del Norte encabezadas por los Generales José de San Martín y Simón Bolívar, respectivamente.

Los valores que triunfaron fueron la libertad política, la libertad económica, la soberanía popular, la democracia representativa, el libre pensamiento, la dignidad humana, la autodeterminación, la ilustración y las letras. En 1821, la Independencia era un concepto esencialmente político y jurídico, que tenía que estar incorporado a las condiciones y a los fundamentos mentales de la época y como consecuencia natural había que pensar en una organización republicana, que resultara imprescindible para la libertad y la democracia, y porque los deberes ciudadanos, las virtudes republicanas, la moral cívica, son elementos indispensables para vivir libres sin temores.

El segundo concepto a aclarar en este proceso de la Independencia es la **determinación de la nacionalidad**. Era natural pensar en ese entonces en una integración entre lo nacional y lo continental o americano pero existiendo la imposibilidad real de comunicación, aún dentro de las similitudes globales, habían notorias diferencias, no solo locales sino regionales. Y luego de la Declaración del Cabildo de Lima por la Independencia del Perú, no solo de la dominación española sino de cualquiera otra dominación extranjera, se entendía que era importante pensar en la **soberanía nacional**, para que el nuevo gobierno que se instaurara tuviera autoridad sobre un territorio con fronteras claramente delimitadas, dentro de las cuales se pudiera ejercer el poder supremo.

Es así como por encima de todos los prejuicios de color o de clase, descontento, desmedro económico, rebelión contra la autoridad, no conformismo u otros de unos grupos sociales, aparece una fecunda comunidad con actitudes positivas que manifiestan sentimientos de patria, emoción por la tierra, creciente conciencia nacional, ansia de libertad, urgencia de autodeterminación, afirmación de la dignidad de la persona humana, igualdad ante la ley, y fe en la justicia. Al final del proceso independentista, se termina construyendo una unidad histórica de hombres e ideas que busca la inclusión y la integración sociales.

En cuanto al tercer concepto referido a la **construcción de la identidad nacional**, Fernando Fuenzalida manifiesta que la identidad tiene que ver con las semejanzas y las diferencias que existen entre las personas, agrupaciones, grupos naturales o grupos sociales; y el proceso de la Independencia, como hemos visto, produce una transformación de carácter no racial, da paso a una transformación de carácter política, social y económica que permite la expansión y el desarrollo de un pueblo, de una comunidad. (Cátedra Perú, USMP)

Asimismo, el Dr. Max Hernández asevera que en nuestro país se dio un conjunto de realidades históricas y sociales que fueron definiendo nuestra propia identidad, la misma que, en su opinión continúa en permanente construcción,

en cambio, en elaboración porque ella tiene que ver con el ser de la persona y con lo que es importante para uno u otro (Cátedra Perú, USMP); la construcción de la identidad es un proceso continuo de desarrollo y de definición del propio yo que formula un sentido propio de lo que somos y de nuestra relación con el mundo que nos rodea, siendo las fuentes de identidad más importantes: la nacionalidad o la etnicidad y la clase social (Giddens, 2006).

Entonces, pensar que el peruano no tiene identidad nacional es un error porque así como todo ser humano construye su propia identidad, toda colectividad define siempre su modo de ser, su modo de pensar y de comportarse. No existe un individuo ni colectividad nacional que no tenga rasgos propios, originales; lo que sí se puede señalar es que la identidad es sólida o débil. Al respecto, el sociólogo y docente universitario, Eduardo Arroyo (2006), manifiesta que si la identidad nacional se entiende como el arraigo de nuestras raíces, historia, valores, podemos decir que la experiencia peruana revela a una sociedad de identidades sólidas. Es una sociedad caracterizada por su complejidad y diversidad, características que deben ser trabajadas para lograr la unidad, la inclusión social, el respeto a la persona humana y a la naturaleza a fin de alcanzar el desarrollo sostenible como país para todos los peruanos.

Habiendo contestado a la interrogante anterior, la siguiente interrogante que nos debe animar a plantear como peruanos es:

¿CÓMO CONMEMORAR LA INDEPENDENCIA EN EL AÑO 2021?

Como todos sabemos, el Perú en el año 2021 cumpliría doscientos años de ser un país

libre e independiente, y las celebraciones por los 200 años ya se iniciaron oficialmente, en agosto de 2014, en la ciudad del Cusco, con una propuesta innovadora: transformar esta conmemoración, durante una década, en una experiencia cultural y educativa descentralizada para consolidar una identidad nacional y plural. El proyecto bicentenario denominado: **Camino hacia la libertad 2014-2021-2024** busca construir una visión integrada de la historia y del territorio que permita la afirmación de nuestra diversidad cultural. (El Peruano, agosto 2014).

Para el historiador Juan Luis Orrego Penagos (2010) este es el momento de abrir un debate nacional no solo sobre la independencia sino también acerca del largo proceso recorrido por los grupos humanos que habitan nuestro país a fin de entender su complejidad y diversidad en la construcción de una sociedad más dialogante y multicultural; se debe trabajar en temas que permitan vivir en comunidad y en democracia, con un profundo sentido de ciudadanía, entre los peruanos.

Hoy que se vive en un mundo globalizado donde los individuos, grupos y naciones se hacen más interdependientes, gracias al desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, que han intensificado la velocidad y el alcance de las interacciones que se establecen por todo el mundo exige que sepamos quiénes somos, de dónde venimos, qué país queremos ser y cuál es nuestra visión de hombre, sociedad y país que deseamos construir para las futuras generaciones de peruanos.

Muchas gracias y ¡Viva el Perú!

REFERENCIAS

Arroyo, Eduardo (2006). *Perú: País de Identidades Sólidas*. ¿Existe identidad nacional en el Perú? ¿En qué se basa la “peruanidad”? Construyendo nuestra Interculturalidad, Encuentros y Desencuentros. Abril. Tomado el 13 de julio de 2015. Disponible en Internet: http://interculturalidad.org/numero03/3_05.htm

El Peruano Diario Oficial. *Celebraciones del Bicentenario*. Publicado el 16 de agosto de 2014. Tomado el 14 de julio de 2015. Disponible en Internet: <http://www.elperuano.com.pe/edicion/default.aspx>

Giddens, Anthony (2006). *Sociología*. Colaboración de Simon Griffiths. (5ª ed.) Madrid: Alianza Editorial S.A.

Hablandoclaro (2011). *¿Qué significa ser peruano?* Marzo 27. Tomado el 13 de julio de 2015. Disponible en Internet: <https://hablandoclaroperu.wordpress.com/2011/03/27/%C2%BFque-significa-ser-peruano/>

Klaiber, Jeffrey L. (1980) *Independencia, Iglesia y Clases Populares*. (1ª ed.) Lima: Universidad del Pacífico. Abril, pp. 49-54

Miró Quesada, Aurelio (1970). *Idea del Perú. Conferencias dictadas por encargo de la Comisión Nacional del Sesquicentenario de la Independencia del Perú*. Lima, pp. 41-44

Orrego, Juan Luis (2010). El Perú y su próximo bicentenario. *Ideele Revista N° 229*. Tomado el 13 de julio de 2015. Disponible en Internet: <http://revistaideele.com/ideele/content/el-per%C3%BA-y-su-pr%C3%B3ximo-bicentenario>

Orrego Penagos, Juan Luis (2010). *28/07/10: Hacia el Bicentenario: ¿Cómo conmemorar la Independencia en 2021?* Rumbo al Bicentenario. Blog de Historia del Perú, América Latina y el Mundo. Siglos XIX y XX. Tomado el 13 de julio de 2015. Disponible en Internet: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/juanluisorrego/2010/07/28/hacia-el-bicentenario-como-conmemorar-la-independencia-en-2021/>

Pons Muzzo, Gustavo (2003). *La Declaración y la Proclamación de la Independencia y los Símbolos de la Patria*. (1ª ed.) Lima: Editorial Imprenta Unión de la Universidad Peruana Unión. pp.117 Universidad San Martín de Porres. *Tema: Qué Significa Ser Peruano Hoy en Día*. XIII Sesión de Exposiciones. Cátedra Perú. Tomado el 13 de julio de 2015. Disponible en Internet: <http://www.usmp.edu.pe/catedraperu/index.php?p=trececonferencia>

COLABORADORES EN EL PRESENTE NÚMERO

ADRIANA SCALETTI CÁRDENAS. Arquitecta por la Universidad Ricardo Palma de Lima (Perú), Magister en Restauración de Monumentos por la Universidad La Sapienza de Roma (Italia), y Doctora en Gestión Cultural e Historia del Arte por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España). Es miembro de ICOMOS Perú, en el comité científico para Ciudades Históricas; de CICOP Perú; y de Patrimonio y Sitios [P+S]. Ha participado en diversos proyectos de investigación relacionados con la conservación patrimonial y con la renovación edilicia y urbana, los más recientes relacionados a los centros históricos de Cajamarca, Huamachuco, y a los Barrios Altos de Lima (Perú). Es profesora del Departamento de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica del Perú, donde dirige el curso de Restauración de Monumentos; y ha publicado recientemente “La Casa Cajamarquina: arquitectura, minería y morada”.

ascaletti@pucp.pe

MARÍA LUCÍA VALLE VERA. Bachiller y licenciada en Historia por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), con la tesis titulada *Relaciones entre chilenos y mujeres peruanas residentes en Lima durante la ocupación militar de la ciudad (1881-1883) a través de las fuentes parroquiales*. Actualmente, se desempeña como profesora del curso Orígenes del Cristianismo en la Facultad de Estudios Generales Letras de la PUCP y está realizando estudios de maestría en la misma institución. Además, es miembro del grupo de investigación Patrimonio Arquitectónico PUCP. Sus investigaciones están enfocadas en los siguientes temas: historia de género, historia de las mujeres e historia de la Guerra del Pacífico.

mlvallevera@gmail.com.

ANA MARÍA LEBRÚN ASPÍLLAGA. Arquitecta egresada de la Facultad de Arquitectura de la UNIFE, Gestora Cultural, Museóloga, Museógrafa y Curadora de exposiciones temporales realizadas a nivel nacional e internacional, con amplia experiencia en Proyectos Culturales y Turísticos, Proyectos de Inversión Pública. Ha sido Directora de Museos y Gestión del Patrimonio Histórico del Instituto Nacional de Cultura y Directora del Museo Postal y Filatélico del Perú entre otras instituciones importantes. Docente universitaria, ponente de temas museológicos y de gestión cultural a nivel nacional e internacional. Master en Museología en la Universidad de Valladolid (Beca Fundación Carolina); egresada de la Maestría en Gestión Cultural, Patrimonio y Turismo en la Universidad de San Martín de Porres y de la Maestría en Ingeniería de Sistemas en la Universidad Nacional Federico Villarreal. Con estudios de Gestión Cultural, Patrimonio y Turismo Sustentable en Argentina y diversos cursos a nivel nacional e internacional.

analebrun@hotmail.com

MÓNICA HERNÁNDEZ ISLAS. Profesora Investigadora Titular en del Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Mexicano, distinción que otorga el país a los investigadores de alto nivel. Es Doctora en Educación, por la Nova South Eastern University de Florida, Estados Unidos. Sus principales intereses de investigación son: Educación y nuevas tecnologías; Enseñanza de Lenguas con medios en línea; y Culturas y Prácticas docentes en educación superior.

moniherislas@gmail.com

ANTONIO PONCE ROJO. Profesor Investigador Titular en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es doctor en Ciencias del Comportamiento por la Universidad de Guadalajara y sus principales intereses de investigación son: Educación superior y nuevas tecnologías; Redes sociales y Educación Superior; Internet y su relación con fenómenos y procesos sociales.

aponcerojo@yahoo.com

VERÓNICA ORTIZ LEFORT. Profesora Investigadora Titular en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Mexicano, distinción que otorga el país a los investigadores de alto nivel. Es doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara y sus principales intereses de investigación son: Culturas académicas en educación superior; Culturas académicas y procesos de formación para la investigación en educación; Estrategias de vinculación académica e integración a redes de productividad académica en la formación y desarrollo de investigadores en América del Norte.

vero_lefort@hotmail.com

MARTHA VERGARA FREGOSO. Profesora Investigadora Titular en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Mexicano, distinción que otorga el país a los investigadores de alto nivel. Es doctora en Educación, y sus principales intereses de investigación son: Educación superior y nuevas tecnologías; Redes sociales y Educación Superior; Internet y su relación con fenómenos y procesos sociales.

mavederu@yahoo.com.mx

MITCHELL ALBERTO ALARCÓN DIAZ. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación *Enrique Guzmán y Valle* (Perú). Autor de diversas publicaciones relacionadas con la teoría de la educación y la investigación científica: *Teoría de la educación*. *Iván Illich y la teoría de la desescolarización*, *Instrumentos de evaluación educativa*, *Investigación científica*. *Metodología*, entre otros. Su última publicación en el extranjero lleva por título: *Bachelard y los obstáculos epistemológicos presentes en las tesis doctorales*. Actualmente es profesor de educación básica y, a nivel superior, asume las asignaturas de teoría de la educación, modelos pedagógicos y psicológicos contemporáneos y seminario de tesis en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación *Enrique Guzmán y Valle*, UNE (Perú).

uapalarcon@hotmail.com

HENRY HUGO ALARCÓN DIAZ. Doctor en Educación por la Universidad de San Martín de Porres (Perú). Ha desarrollado el Posdoctorado de Comunicación, Educación y Cultura en la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Es Evaluador externo con fines de acreditación para la carrera profesional de educación por parte del SINEACE, Evaluador de competencias profesionales de los profesores (SINEACE). Es docente investigador en las líneas de los factores que intervienen en la calidad educativa. Ha participado como árbitro en la evaluación de artículos científicos para revistas universitarias. Su última publicación en coautoría: *De la génesis a la conclusión de la investigación*. Actualmente es profesor principal en la Universidad Nacional de Educación *Enrique Guzmán y Valle*, UNE (Perú).

henry.alarcon56@gmail.com.

VICTOR ABRAHAM GUTIÉRREZ CISNEROS. Magíster en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa por parte de la Universidad *Cesar Vallejo* (UCV) - Perú. Licenciado en Educación en la especialidad de Ciencias Histórico Sociales (Universidad de San Martín de Porres) - Perú. Es estudiante del III Ciclo de los estudios de doctorado de la UCV. Cursó diversas especializaciones entre ellas: Diplomado de Orientación Vocacional (I.S.P. CREA) y el Diplomado en Investigación Educativa (Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño – Cuba). Su experiencia investigativa considera líneas de investigación tales como: la interculturalidad y la gestión institucional de centros educativos. Tiene experiencia en el desempeño de la docencia a nivel de educación básica y educación superior. Actualmente labora como docente en la I.E. CAP. FAP. N° 157 José Abelardo Quiñones (Lima).

Kuska2608@hotmail.com

SULMA HÉLIDA QUISPE ROJAS. Magíster en Educación con Mención en Docencia y Gestión Educativa por parte de la Universidad *Cesar Vallejo* (UCV) - Perú. Licenciada en Educación en la especialidad de Biología – Química (Universidad de San Martín de Porres) - Perú. Es estudiante del III Ciclo de los estudios de doctorado de la UCV. Su experiencia investigativa considera líneas de investigación tales como: la educación básica, la docencia y la educación intercultural. Sus publicaciones abordan temáticas relacionadas al quehacer docente, los problemas de aprendizaje, la teoría de la educación y la identidad cultural. Tiene experiencia en el desempeño de la docencia a nivel de educación básica y educación superior. Actualmente labora como docente en el Instituto Superior Pedagógico Privado “San Silvestre” y en la Institución Educativa N°109 “Inca Manco Capac”.

suly1027@hotmail.com

JOSÉ ANTONIO BENITO RODRÍGUEZ. Diplomado en Educación por la Universidad de Salamanca, Doctor en Historia de América por la Universidad de Valladolid (España). Miembro Ordinario de la Asociación Española de Americanistas, de la sección de Historia del Instituto “Riva/Agüero” y de la Academia Peruana de Historia de la Iglesia. Profesor principal de Historia de la *Universidad Católica Sedes Sapientiae* y director del CEPAC (Centro del Patrimonio Cultural). Profesor asociado de la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima. Director del Instituto de Estudios Toribianos. Profesor de la Facultad de Teología Redemptoris Mater. Ha publicado 25 libros de tema americanista y alrededor de 200 artículos sobre diversos aspectos de la historia de América, específicamente sobre el Perú virreinal y republicano. Conduce el programa de televisión “El Puente” en PAX TV y el de “Historias santas de nuestra historia” en Radio María.

Joseanbenito1@gmail.com
Joseantoniobenito1@gmail.com

ADRIANA VALADÃO Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário Euro-Americano - UNIEURO, graduação em Educação Física pela Faculdade Dom Bosco de Educação Física, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD, especialização em natação pela Universidade de Brasília - UNB, especialização em Gestão de academias pela Universidade Veiga de Almeida - UVA, Professora do Centro Universitário da Grande Dourados - UNIGRAN.

AdrianaValadao01@gmail.com

ELISANGELA ALVES DA SILVA SCAFF. Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1999), possui Doutorado (2007) em Educação e Pós-Doutorado (2013) pela Universidade de São Paulo. É professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), atuando no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em

Educação - Mestrado e Doutorado, na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação. É Vice-coordenadora da Seção MS da ANPAE e Coordenadora do GT 5 da ANPED Centro-Oeste.

elis-scaff@hotmail.com

MANUEL ARBOCCÓ DE LOS HEROS. Licenciado en Psicología. Con estudios concluidos de Maestría en Psicología en la U.N.M.S.M. Profesor Universitario. Docente en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ). Docente en la Facultad de Psicología y Trabajo Social de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega (UIGV). Con Formación Psicoterapéutica como Analista Transaccional Certificado (Miembro Regular II) en la Asociación para el Desarrollo Humano Xinergia. Diplomado en Logoterapia en el Centro Psicoterapéutico LOGOS. Miembro del Colegio de Psicólogos del Perú. Miembro de la Asociación Peruana de Psicología Fenomenológica Existencial (APPFE). Miembro de la Asociación Peruana de Análisis Transaccional (APAT). Autor de artículos de psicología y humanidades en revistas de la especialidad. Colaborador del Diario Oficial El Peruano.

marboccod@unife.edu.pe

AMARO LA ROSA PINEDO. Licenciado en Psicología especializado en Comunicación. Periodista profesional. Estudios de Maestría en Ciencias de la Comunicación y en Psicología. - Estudios de Especialización en el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Quito - Ecuador), en el Centro de Análisis de Políticas Públicas de la Universidad de Chile y en el Knight Center de la University of Texas at Austin. Autor de quince libros publicados en el Perú; entre ellos: *Psicología de la Comunicación*, *Teoría de la Comunicación*, *Periodismo en el ciberespacio*, *La gente y su aparato: Historias de vida sobre teléfonos móviles* y *Construcción de la agenda mediática: Una mirada al interior de la Comunicación*. Asimismo, es autor de artículos en diecisiete libros publicados en el Perú, Alemania, Ecuador, España, Suiza y Estados Unidos. Expositor en numerosas actividades académicas en el Perú y diversos países. Actualmente es docente - investigador en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón y en la Universidad Jaime Bausate y Meza.

amarolarosa@gmail.com

CINZIA MULE'. Se licenció en Arquitectura en la Universidad Particular Ricardo Palma en 1980, en la Universidad de Génova en el 1994. Máster en Paisajismo en Génova en 1984. Beca del Ministero degli Affari Esteri italiano desde el 81-84. Inscrita al Colegio de Arquitectos de Lima desde 1981. Inscrita en el AIAPP (Associazione Italiana di Architettura del Paesaggio) desde el 1986. Inscrita al Ordine di Architetti di Roma desde 1995.

Cinzia.mule@gmail.com

OLGA GONZÁLEZ SARMIENTO. Licenciada en Educación Secundaria, con especialidad en Lengua y Literatura, Magíster con especialidad en Tecnología Educativa y Doctora en Educación por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, con Segunda Especialidad en Formación Magisterial por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se viene desempeñando como docente en los niveles de pre y posgrado tanto en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón como en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Asimismo, se desempeña como Asesora de tesis a nivel de posgrado y como consultora en temas educativos. Actualmente es Coordinadora de la Unidad de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Unifé.

ogonzalez@unife.edu.pe

MARÍA DEL CARMEN FERRÚA ALLEN. Licenciada en Sociología en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Con estudios concluidos en Doctorado en Educación) y en Maestría en Educación con mención en Docencia Universitaria. Tiene amplia experiencia laboral y profesional en instituciones públicas y privadas. Actualmente es Directora de Servicios Administrativos en la UNIFÉ, habiendo ocupado otros cargos como Directora de la Oficina de Planificación y del Centro de Proyección Social. Catedrática en las diversas Escuelas Profesionales, tiene a su cargo las asignaturas de Sociología, Realidad Nacional y Metodología de la Investigación, en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón – UNIFÉ.

mcferrua@unife.edu.pe
mcferrua@terra.com.pe

REVISTA CONSENSUS Vol 21 2016

BASES PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

1. Se recibirá artículos originales, no publicados y no enviados para su publicación a ningún otro medio de comunicación.
2. Los temas de investigación son de libre elección del investigador. Por características que son propias, la UNIFE promueve, particularmente, la investigación sobre la mujer peruana y su rol en la sociedad.
3. Los artículos pueden ser: científicos, técnicos, de opinión y comentarios. Los primeros, son resultados de investigaciones ya realizadas. Los segundos, presentan información que puede ser resultados de investigaciones preliminares o de un hecho relevante y bien documentada con datos científicamente válidos. Los terceros, de opinión y comentarios, se basan en información de temas vigentes selectos de la realidad nacional; los autores pueden ser invitados para la publicación de esta sección.
4. El formato de los Artículos Científicos y Técnicos es el mismo, aunque éste puede variar, según la investigación. El texto debe ordenarse en las siguientes secciones:
Página del título y autor; resumen, abstract, keywords y palabras clave; introducción; material y método; resultados; discusión; conclusiones; agradecimientos y referencias bibliográficas.
Las páginas deben estar numeradas; como máximo 20; incluyendo tablas e ilustraciones escritas en letra Garamond tamaño 11; a espacio sencillo y en formato Microsoft Word 2003; y CD-RW; e impreso en hojas A-4 en una sola cara.
El texto puede incluir ilustraciones (figuras, recuadros, diagramas y cuadros, máximo seis).
Los autores deberán enviar su curriculum vitae en un párrafo de diez líneas, incluyendo correo electrónico, teléfono y dirección postal.
5. Para la aceptación y publicación final de los artículos, deben ser revisados (árbitros) por pares y por el Comité Editorial de la Revista Consensus - UNIFE.
6. Los autores ceden y transfieren en forma exclusiva, **a través de una carta dirigida a la Dirección del Centro de Investigación – UNIFE (*)**, el derecho de publicar, distribuir y divulgar su obra a través de la Revista Institucional **CONSENSUS**, tanto en el territorio nacional como fuera del país.
7. La responsabilidad del contenido, autoría y originalidad del artículo es exclusivamente de sus autores.
8. Los autores recibirán tres ejemplares de la revista.
9. La redacción del texto debe realizarse en lenguaje claro y preciso, teniendo en cuenta al lector no especialista.
10. Los autores deben considerar las siguientes pautas formales:
 - Los nombres científicos deben estar en cursiva y para resaltar algún término, frase u oración debe escribirlas en negritas.
 - Citas, textuales deben escribirse entre comillas y en cursiva, indicando al final la referencia bibliográfica. Ejemplo: *“El tributo colonial y monetario, elevado continuamente, constituyó entonces un pero mucho mayor que la antigua entrega de energía humana”* (Pease, 1989, p. 186).

- La mención de una obra o de una referencia, se colocará entre paréntesis el autor y el año de la publicación. Ejemplo (Cotler, 1975).
 - Si la mención de un autor es explícita se escribirá entre paréntesis el año de la publicación de la obra en referencia. Ejemplo Brack (2001)...; o también: En Ecología del Perú (2001), Brack describe...
 - O bien puede ser, en caso de varios autores, (Nelson et al., 1981).
 - Las notas: se ubicarán al pie de la página del texto ubicando el número sobre la palabra referencial, ejemplo:
En la UNIFÉ, la Asamblea Universitaria es el ente rector de la Universidad y analiza, evalúa y aprueba los Planes de Funcionamiento¹.
 - Reseña bibliográfica, deberá haber correspondencia entre las citas del texto, salvo las fuentes por comunicación personal, debe estar organizada en orden alfabético y sin numeración. Ejemplo:
 - Blondet, C. y Carmen, M. (1994) *La situación de la mujer en el Perú: 1980 – 1994*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
 - McAdam, D. (1999) Orígenes terminológicos, problemas actuales y futuras líneas de investigación, en McAdam, D.; McCarthy, J., y Zald, M. (editores) *Movimientos Sociales: perspectivas comparadas*. Madrid: Istmo.
 - Rowe, J. (1985) Probanza de los Incas nietos de los conquistadores, en *Histórica* Vol. IX, Nº 2. Lima: PUC. 193 – 220.
 - Tarrow, S. (1997) *El poder en movimiento: los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Universitaria.
 - En caso de una referencia Online se debe presentar según el modelo:
 - Juan Carlos Tedesco, (Enero - Abril 2004) ¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos? en *La Revista Iberoamericana de Educación* Nº 34 (on line) ISSN: 1681-5653. España: Organización de Estados Iberoamericanos. Disponible en Internet <http://www.campus-oei.org/revista/rie34a01.htm>. Consultado el 20 de abril de 2004.
 - Las abreviaturas (símbolos, antónimos y siglas, deberán ser definidos en la primera vez que son usados, excepto en el resumen, salvo si se repiten más de una vez (a partir de la segunda se usará las abreviaciones).
11. Los artículos serán recibidos en: Centro de Investigación – UNIFÉ (Segundo nivel del Pabellón Cubero). Av. Los Frutales 954, Urbanización Santa Magdalena Sofía – La Molina. Email: cinv@unife.edu.pe

La Molina, noviembre, 2015.

(*) El formato de la Carta debe recogerse en el Centro de Investigación, y que se debe devolver firmada por los autores al momento de entregar el artículo impreso y las unidades de almacenamiento digital (léase CDs-RW). Los extranjeros recibirán el formato de carta vía mail y lo enviarán firmado vía fax al (511) 4363247.

¹ Está conformada por la Rectora, los Vicerrectores, los Decanos, los representantes de los docentes, de las alumnas y de la Entidad Fundadora.

*Revista impresa en los talleres de
Grafimag S.R.L.
Jr. Ica 713 - Lima
Telf.: 424-7531
grafimag@amauta.rcp.net.pe
grafimag@gmail.com.pe*