

Umbral

nueva etapa

Revista de investigaciones socioeducativas

Número 1
Enero-Diciembre 2012
ISSN 2306-3718

**UNIVERSIDAD NACIONAL
PEDRO RUIZ GALLO / Lambayeque**

Mariano Agustín Ramos García	Rector
Luis Jaime Collantes Santisteban	Vicerrector Académico
Leopoldo Pompeyo Vásquez Núñez	Vicerrector Administrativo

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN - FACHSE**

José Gómez Cumpa	<i>Decano</i>
------------------	---------------

Fondo Editorial FACHSE

Carlos Horna Santa Cruz	<i>Director</i>
-------------------------	-----------------

***Umbral, nueva etapa. Revista de Investigaciones Socioeducativas*
Nº 1, enero-diciembre 2012**

Diagramación	: Luis Camasca Fernández
Traducción	: José Manuel Blanco Martínez Beldad Fenco Periche

ISSN 2306-3718

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú Nº 2013-00157

Impreso en los Talleres XXXXXXXX
RUC XXXXXXXXXXXX
Dirección XXXXXXXXXXXX

Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación
Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo"
Calle Virgilio Dall'Orso Nº 150 – Chiclayo, Perú
Telf.: (51) (74) 205076
e-mail: fondoeditorial@fachse.edu.pe
<http://portal.fachse.edu.pe/content/fondo-editorial>
2013.

Umbral

nueva etapa

Revista de investigaciones socioeducativas

Número 1 2012 ISSN 2306-3718

Director

Carlos Horna Santa Cruz

Directores Honorarios

José Gómez Cumpa *Decano FACHSE*

Milton Manayay Tafur *Director(e) de la Escuela Profesional de Educación*

Daniel Alvarado León *Director de la Escuela Profesional de Ciencias de la Comunicación*

Rafael García Caballero *Director de la Escuela Profesional de Sociología*

Maximiliano Plaza Quevedo *Director de la Escuela Profesional de Psicología*

Víctor Rangel Flores *Director de la Escuela Profesional de Arqueología*

Percy Morante Gamarra *Director de la Escuela Profesional de Arte*

Editor General

Milton Manayay Tafur

Editores Asociados

Diego Portilla Miranda

Johanna Ramírez Fernández

Comité Editorial

Santiago Castillo Arredondo *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*

Sigfredo Chiroque Chunga *Instituto de Pedagogía Popular, Perú*

Verónica Gutiérrez Soriano *Escuela Normal La Paz de Veracruz, México*

Eduardo Moltó Gil *Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Cuba*

Javier Ortiz Cárdenas *Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco, México*

Gonzalo Portocarrero Maisch *Pontificia Universidad Católica del Perú*

Óscar Quezada Macchiavello *Universidad de Lima, Perú*

Índice

Umbral, nueva etapa - Número 1

Presentación 09

Investigaciones educativas

Verónica Gutiérrez Soriano 15-44
Estrategia para el aprendizaje
metacognitivo de la habilidad observar
para profesores de educación primaria
*An Strategy for acquiring
Metacognitive Learning observation skills
for teachers at the Elementary level*

Julio Herminio Pimienta Prieto 45-59
y María del Rosario González Herrera
El portafolio electrónico
como estrategia de formación y
evaluación en educación superior
*Electronic portfolio as a
teaching and evaluating
strategy in higher education*

Investigaciones sociales

Nécker Salazar Mejía 63-82
Dos personajes decisivos
de la literatura indigenista: Benito
Castro y Demetrio Rendón Willka
*Two crucial characters of
indigenous literature: Benito Castro
and Demetrio Rendón Willka*

- 83-103 *Joselito Fernández Tapia*
Dilemas de la democracia:
debates y realidades actuales
en América Latina
*Dilemmas of democracy:
current debates and realities
in Latin America*

Entrevista

- 107-122 *Milton Manayay Tafur*
Carlos Álvarez de Zayas: «El proceso educativo
es dialéctico. Hay que formar un profesional, a
la vez, competente y portador de valores socia-
les»

Reseñas

- 125-129 *Juan Montenegro Ordoñez*
Traverso Flores, C. (2011). *Los peruanos: La his-
toria de la exclusión social en el Perú.*
- 131-135 *Guillermo Figueroa Luna*
Rocca Torres, L. (2010). *Herencia de esclavos en
el norte del Perú: cantares, danzas y música.*

Documentos Institucionales

- 139-188 Carrera Profesional de Arqueología
Plan Curricular
- 189-198 Instrucciones para autores
Authors' instructions

Presentación

En la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, *Umbral* es una revista editada hace once años, cuyas páginas representan los ejemplos más claros del desarrollo científico de la pedagogía y las ciencias sociales en Lambayeque-Perú, además de exponer importantes documentos sobre literatura y arte. Desde sus inicios, *Umbral* respondió a la inquietud intelectual de investigadores que buscaban espacios para comunicar los hallazgos de trabajos que venían realizando. De esta manera, la referida revista llenó un vacío al efectuar las flamantes ediciones especializadas donde docentes y estudiantes universitarios gestaron proyectos de investigación y divulgaron sus resultados en la comunidad académica.

Como últimamente varias publicaciones tuvieron que adaptarse a nuevas reglas que legitimen su carácter científico, *Umbral* también ha asumido el reto y empieza una nueva etapa que conlleva el esfuerzo de diversos agentes individuales e institucionales, para posicionarla a nivel regional, nacional e internacional y cumplir así con los estándares que permitan su presencia en directorios, catálogos y bases de datos internacionales.

Por esta singular motivación, amable lector, la revista que tiene en sus manos no solo constituye la configuración material de ese largo proceso; sino es el primer documento que muestra las propuestas formativo-profesionales que nuestra Facultad actualmente viene aplicando.

Carlos Horna Santa Cruz
DIRECTOR

Umbral expresa sincera gratitud a los especialistas que colaboraron, desinteresadamente, en la evaluación de los artículos publicados en este número:

Miguel Asensio Brouard	<i>Universidad Autónoma de Madrid</i>
César Cardoso Montoya	<i>Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo</i>
Óscar Castillo Rivadeneyra	<i>Instituto de Estudios Peruanos</i>
Mariana Landau	<i>Universidad de Buenos Aires</i>
Rogelio Martínez Flores	<i>Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco</i>
Mercedes Mayna Medrano	<i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i>
Nicolás Pedregal	<i>Universidad de Buenos Aires</i>
Carol Rivero Panaqué	<i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i>
Carolina Scavino	<i>Universidad de Buenos Aires</i>
Víctor Vich Flores	<i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i>

Investigaciones educativas

Estrategia para el aprendizaje metacognitivo de la habilidad observar para profesores de educación primaria¹

An Strategy for acquiring Metacognitive Learning observation skills for teachers at the Elementary level

Verónica Gutiérrez Soriano

Escuela Normal

La Paz de Veracruz, México

gusove.2000@gmail.com

Recepción: marzo de 2012

Aceptación: octubre de 2012

¹Esta investigación ha sido producto de la tesis doctoral que llevó por título Diseño y Validación de una Estrategia para Enseñanza-Aprendizaje Metacognitivo de Habilidades para Profesores de Educación Primaria. Fue presentada por Verónica Gutiérrez Soriano el día 10 de septiembre de 2010, en la Facultad de Educación de la Universidad Anáhuac México-Norte, fue dirigida por el Dr. Julio Herminio Pimienta Prieto.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como propósito diseñar y validar una Estrategia de Enseñanza Aprendizaje Metacognitivo de Habilidades para Profesores de Educación Primaria (EEAMHPP), e indagar las perspectivas de enseñanza y aprendizaje de un grupo de profesores formadores de docentes. EEAMHPP se fundamenta en concepciones del aprendizaje humano de la perspectiva constructivista y considera un enfoque integral de la personalidad en relación con la formación de competencias. (Piaget, J. 1977; Vygotsky, 1988; Ausubel, 1976; Bruner, 1990; Coll, 1990; Carretero, 1997; Bandura, 1999; Gimeno y Pérez, 1992; Castellanos, 2002; Perrenoud, 2004; Tobón, Pimienta y García, 2010; Saint-Onge, 1997; Jackson, 2000; Rodríguez y Bermúdez, 1996; Moltó, 2001; Pimienta, 2006. El tipo de estudio se ubicó como una investigación evaluativa mixta. Se implementaron dos paradigmas en investigación: cuantitativa, a través de un diseño cuasiexperimental y cualitativo, al considerar fundamentos de la etnografía educativa.

Los resultados registran un incremento significativo del rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental con respecto del grupo control (* $p < .05$). Los docentes que realizaron la intervención educativa obtuvieron un incremento significativo en la evaluación del desempeño docente con respecto a los que continuaron con la utilización del enfoque didáctico tradicional (* $p < .05$).

PALABRAS CLAVE

Estrategia, enseñanza, aprendizaje, metacognitivo, habilidades.

ABSTRACT

The purpose of this investigation was to design and validate a Teaching-Learning Metacognitive Strategy for the development of skills in Teachers at the elementary level (EEAMHPP¹) and also to analyse the teaching and learning perspectives of a group of instructors of teachers. The strategy is based on human learning concepts from the constructivist point of view and considers a comprehensive approach of personality in relation to the building of skills. (Piaget, J. 1977; Vygotsky, 1988; Ausubel, 1976; Bruner, 1990; Coll, 1990; Carretero, 1997; Bandura, 1999; Gimeno y Pérez, 1992; Castellanos, 2002; Perrenoud, 2004; Pimienta, 2010, Saint-Onge, 1997; Jackson, 2000; Rodríguez y Bermúdez, 1996; Moltó, 2001; Pimienta, 2006) For this study a mixed evaluative research has been applied. Two major research paradigms have been implemented: the quantitative, through a quasi-experimental design, and the qualitative by pondering the fundamentals of educational ethnography.

The results reflect a significant increase of students' academic performance in the experimental group in relation to those in the control group ($p < .05$). Those teachers who carried out an educational intervention gained a significant knowledge in the assessment of achievement in comparison with those who continued using the didactic traditional approach. (* $p < .05$).*

KEY WORDS

Strategy, teaching, learning, metacognitive, skills.

² By its acronym in Spanish.

Introducción

Desde la perspectiva de esta investigación el proceso de enseñanza aprendizaje se concibe como el objeto principal de estudio de la Didáctica, el cual, por sus características es bastante complejo. Precisamente, este proceso “transcurre mediante un sistema de actuaciones de educadores y educandos, para que estos últimos se apropien de aquella parte de la cultura humana necesaria para poder adaptarse a vivir en su contexto de actuación y transformarlo” (Danilov y Skatkin, 1980; Moltó, 2001).

Por ello, hoy ante la implementación de propuestas curriculares basadas en competencias, para la educación, cobra relevancia trascendental identificar, diseñar y valorar los componentes esenciales del proceso enseñanza aprendizaje. La formación que se exige a los docentes es para actuar como: “agentes fundamentales de la intervención educativa, los maestros son los verdaderos agentes del desarrollo curricular” (SEP, 2008a, pp. 32-33).

Siguiendo la idea anterior, desde luego que:

Es imperativa la creación y difusión de alternativas que contribuyan a mover el estado imperante de las cuestiones educativas. Urge un movimiento que propicie la reflexión acerca de la práctica docente; pero que genere la producción de propuestas factibles de llevar a cabo dentro del salón de clases. (Pimienta, 2006, p.iv).

La investigación realizada tuvo como objeto de estudio la formación de algunas habilidades básicas en los estudiantes profesores de la Licenciatura en Educación Primaria, a través de su proceso educativo. Se estudiaron las habilidades: observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar. Este objeto de estudio se tomó porque la formación de habilidades es un aspecto deficiente en México en el ámbito de la formación docente (CENEVAL, 2005). Cabe puntualizar que para esta publicación se presentan los resultados obtenidos únicamente con la habilidad observar.

El estudio realizado llevó a precisar también que las habilidades deben ser aprendidas por el estudiante, de manera significativa, como se plantea en los documentos normativos para la formación de este profesional en México y de forma metacognitiva. Se entiende por habilidad en este trabajo el dominio de

un procedimiento cuya ejecución tiene un carácter consciente. La apropiación de una habilidad implica la apropiación de su significado y del procedimiento respectivo. Por aprendizaje metacognitivo de una habilidad se entiende la actuación de una persona para apropiarse de una habilidad con flexibilidad, autorregulación y solidez.

Por tanto, el aprendizaje metacognitivo tiene como resultado el dominio por el estudiante de una habilidad de forma autorregulada, es decir, que sea consciente de cómo la ha aprendido, pudiendo lograr la autoevaluación sistemática de esta apropiación; también, debe ser capaz de aplicar lo apropiado en diferentes objetos, situaciones de los mismos y/o contextos, a esto le llamamos flexibilidad y además, con solidez, es decir, un tiempo después no menor de un mes que se da por lograda esta internalización.

Marco teórico de la investigación

La revisión y análisis de la literatura realizado, permitió precisar como fundamentos de la Estrategia de Enseñanza Aprendizaje Metacognitivo de habilidades los postulados de la Perspectiva Constructivista desde un enfoque integral de la personalidad y en relación con la formación de competencias (Perrenoud, 2004a; Pimienta, 2006; Tobón, Pimienta y García, 2010).

Por tanto, la formación de maestros de educación primaria es uno de los desafíos del siglo XXI y entre otros aspectos se contemplan: “asegurar una educación basada en la calidad, equidad, democracia y transparencia”. Asimismo se visualiza lo contemplado en el plan de estudios 2009 que refiere “que el educador es un promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo”. Se señala también: “las competencias didácticas que exige el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria”. Sin embargo, se aprecia que la formación escolar vigente no logra desarrollar plenamente en los estudiantes las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad y eficacia, y estar mejor preparados para los desafíos de la sociedad del conocimiento (SEP, 2007).

Asimismo, se destaca que en todo el país la educación normalista en su devenir histórico tiene más de una centuria de retos en la búsqueda de una formación profesional y cultural, que rebase visiones e intereses imperantes y sobre todo a la subordinación del devenir del estatismo gubernamental en la educación, y por ende a los vaivenes que éste ha vivido, y que se observa en

la falta de visiones nuevas que favorezcan un desarrollo académico y profesional integral de este profesional tan importante en nuestra sociedad. (Meneses, 1998).

En otro orden de ideas se pone de relieve que algunas concepciones sobre el aprendizaje humano, como la teoría cognitiva y el aprendizaje humano, consideran que los conocimientos y proyectos intelectuales se construyen a partir de la actividad del sujeto, aunque algunos consideren además la influencia colectiva. Se pone de relieve en esta visión el conocimiento inicial del aprendiz, con sentido y significado, pero, también el conocimiento integral del educando y la potenciación del desarrollo integral (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976; Coll, 1990; Carretero, 1997; Castro, 2001).

Cabe señalar que la teoría sociocultural, plantea que los procesos mentales suceden primero en un espacio compartido y de ahí pasan al plano individual. El contexto social, es parte del proceso de desarrollo y aprendizaje la actividad compartida es el medio, que le facilita al sujeto la interiorización de los productos mentales. En esta teoría se aprecia que el lenguaje pasa por una etapa preintelectual en ésta, el lenguaje no se utiliza para descomponer la actividad en acción. Asimismo, se distingue una fase pre lingüística del desarrollo del pensamiento, se distingue por el uso embrionario de instrumentos de trabajo. Vigotsky concibe que existe un momento en que ambas líneas de desarrollo pensamiento y lenguaje permanecen independientes, pero en determinado momento se encuentran y es cuando el pensamiento se hace verbal y el lenguaje racional e interno (Vigotsky, 1988).

En el ámbito del Aprendizaje Social se afirma, que las personas deben desarrollar destrezas para regular los determinantes motivacionales, afectivo y sociales de su funcionamiento intelectual así como los aspectos cognitivos. Esto implica desempeñarse influyentemente sobre todos los aspectos del proceso de aprendizaje (Bandura, 1986).

Por su parte la teoría humanista del aprendizaje, hace hincapié en que una formación humanista ha de gozar de una concepción más amplia y humana del profesional; entendiendo ésta como un proceso de actuación con independencia y creatividad sobre la base de una sólida motivación profesional, que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales apoyando sus competencias en una óptica ética y creativa (Wayne, 2006; Gime-

no, 2005).

Desde la teoría integral de la personalidad, se concibe como determinante saber los factores que favorecen la motivación y el estado de satisfacción de una persona. Los cuales pueden ser estímulos positivos que se les den, el éxito en su actuación, el reconocimiento social que se haga de ella, saber la utilidad que la actuación va a tener para ella y para la sociedad. Estos aportes, se tuvieron en cuenta en el diseño de la estrategia y contribuyeron (Castellanos, 2002; Gimeno y Pérez Gómez, 1992; Rodríguez y Bermúdez, 1996).

La teoría del aprendizaje cooperativo, fortalece la idea de que la actividad que el propio alumno estructura está mediada por la influencia de los demás, y que ésta desempeña un rol central en el logro de su aprendizaje, sin dejar de destacar que éste es individual. De esta forma, puede concebirse a la enseñanza como un proceso de negociación de significados y de establecimiento de contextos mentales compartidos, donde resaltan la colaboración y el trabajo en equipo aspecto trascendental en la formación de docentes (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Johnson, Johnson y Houlebec, 1990; Coll, 1999).

El aprendizaje significativo y metacognitivo, se entienden en este trabajo como una complementación necesaria. El aprendizaje metacognitivo se concibe como la apropiación que hace el estudiante de una habilidad de forma autorregulada es decir sea consciente de cómo ha aprendido, pudiendo lograr su autoevaluación, además, sea capaz de plantear lo aprendido en diferentes objetos, situaciones de los mismos y/o contextos, es decir, con flexibilidad, y un tiempo después no menor de un mes que se da por logrado este aprendizaje, o sea, con solidez. Aprendizaje significativo implica la relación de lo nuevo aprender con lo ya aprendido, pero además, con la experiencia cotidiana y el mundo afectivo y emocional del sujeto. Por tanto, estos dos tipos de aprendizajes permitirán al futuro profesor valorar previamente si el estudiante cuenta con algún dominio de lo nuevo a aprender, comprobar la calidad de ese aprendizaje previo que el estudiante tiene, es decir, resulta de gran ventaja al educador el dominio de ambos aprendizajes al valorar el aprendizaje del estudiante (Aebli, 2001; Castellanos, 2002; Talizina, 1988; Ausubel, Novak, y Hanesian, 1976).

La formación de las habilidades desde una perspectiva constructivista y desde un enfoque integral de la personalidad, en relación con la formación de competencias. En este trabajo se concibe el aprendizaje de una habilidad como

el dominio del procedimiento y su significado con flexibilidad, autorregulación y solidez. El logro de una competencia implica el dominio de una habilidad. Se habla de que una competencia integra conocimientos, habilidades y actitudes. En el estudio se hace referencia a la habilidad y para que pueda ser movilizadada e integrada en una competencia debe ser aprendida de forma metacognitiva y significativa, porque por ejemplo en el caso de observar el estudiante debe haber logrado la apropiación del significado y los procedimientos con flexibilidad, autorregulación y solidez. Porque por ejemplo, para poder observar la clase o bien observar a través de un microscopio, no podrá hacerlo, si no tiene el dominio de la misma. Por ello, si no tiene la habilidad de observar no podrá decirse que ha logrado la competencia de observar (Moltó, 2001).

Asimismo el estudio teórico, llevó a comprender en este trabajo que el proceso de enseñanza aprendizaje es un sistema, integrado por los educadores y los educandos que se entienden como componentes personales, y a los componentes no personales que son: objetivos, contenidos, métodos, recursos didácticos y evaluación; estos últimos requieren una selección minuciosa que permita el logro del desarrollo de la personalidad de los educandos (Danilov y Skatkin, 1980; Moltó, 2001; Moltó, 2006).

Estrategia para el aprendizaje metacognitivo de habilidades

Característica

Los planteamientos teóricos permitieron fundamentar concepciones del aprendizaje humano de la perspectiva constructivista y considerar un enfoque integral de la personalidad en relación con la formación de competencias. Tales bases fortalecieron la propuesta de la Estrategia de Enseñanza Metacognitiva de Habilidades para Profesores de Educación Primaria.

Por tanto, La concepción de estrategia que sustenta este trabajo, es:

uso deliberado y planificado de una secuencia compuesta por acciones o procedimientos dirigida a alcanzar una meta establecida (...) Existen estrategias para alcanzar un objetivo a corto plazo y otras que requerirán el despliegue sostenido de acciones más complejas, pues son para alcanzar resultados a más largo plazo (Pozo, 1998, p. 300).

Desde esta perspectiva, se plantea que existen estrategias con diferentes niveles de generalidad, lo cual trae como consecuencia que dentro de una estrategia más general pueden existir estrategias particulares. Lo planteado es lo que sucede en la propuesta.

La estrategia consta de las siguientes etapas y a continuación se mencionan y posteriormente se desarrollan cada una:

- Propedéutica o Pre activa (Saint-Onge, 1997; Gutiérrez y Moltó, 2004; Gutiérrez y Moltó, 2007).

- Activa: está compuesta por las siguientes fases didácticas: Introducción, Desarrollo, Sistematización y Consolidación (Saint-Onge, 1997; Gutiérrez y Moltó, 2004; Gutiérrez y Moltó, 2007).

- Post activa (Saint-Onge, 1997; Gutiérrez y Moltó, 2004; Gutiérrez y Moltó, 2007).

En la estrategia subyace un sistema, porque las etapas componentes tienen relación entre sí. Por ello, cada una se realiza por ser necesaria e imprescindible. Las etapas de la estrategia constituyen procedimientos sistemáticos que posibilitan un proceso de enseñanza aprendizaje de apropiación de ellas, tanto en lo cognitivo, como en lo instrumental. A continuación se pasa a analizar las mencionadas etapas.

- *Etapa propedéutica o pre activa.* Su característica esencial es la de preparar condiciones para comenzar el aprendizaje de la habilidad en cuestión. En sí, esta etapa constituye la planeación de la clase en su conjunto, es decir, las decisiones que prevé el docente al realizar el bosquejo de la secuencia de tareas didácticas y es consciente de los elementos que subyacen en éstas, tales como:

- Los propósitos u objetivos.

- Los contenidos de enseñanza y aprendizaje que han de ser apropiados por los alumnos. (habilidades, conocimientos, y valores morales) y la interrelación entre ellos. En el caso de las habilidades, debe tenerse claridad del significado de las mismas y del sistema de acciones componentes del procedimiento que será dominado.

- La forma en que se va a llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje, o sea, el sistema de tareas educativas. En el caso de las habilidades, el sistema debe ir garantizando el aprendizaje metacognitivo de las mismas.
- Los recursos o medios didácticos que se utilizarán en el proceso de enseñanza aprendizaje diseñado para la sesión.
- La evaluación, la forma en que se realizará la misma durante la clase y los tipos que serán necesarios llevar a cabo.

En esta etapa, es necesario prever cómo se establecerán los vínculos en cada tarea, entre las tareas y en cada fase. Es prioritario tener previamente definido lo siguiente: la familiarización del sujeto con el objeto a aprender, identificar el nivel de dominio con lo nuevo a aprender, planteamiento de tareas didácticas guiadas, valoración del dominio que el estudiante va alcanzando, trabajo con apoyos externos, verbalización de lo aprendido de forma oral y escrita y evaluación de lo aprendido a partir de tareas sin apoyo externo. Esta idea, es interesante, porque no basta con plantear los contenidos de aprendizaje adecuadamente, sino que es básico, saber cómo, qué y cuándo hacer, para lograr que los vínculos logren eficazmente su propósito. De acuerdo a la experiencia obtenida, éstos son fundamentales en la implementación de las tareas.

Al realizar lo anterior también es importante distribuir en el tiempo programado las tareas diseñadas. Es prudente seleccionar los recursos didácticos pertinentes y el diseño de instrumentos de registro que permitirán al profesor llevar un seguimiento de la realización por parte de los alumnos de las tareas previstas y los avances obtenidos en su aprendizaje en cada fase de la etapa activa. Por último, en esta etapa pre activa es substancial antes de cada actuación, revisar las tareas destinadas a cada momento de la interacción con los alumnos y registrar los resultados obtenidos en los instrumentos previstos que dan seguimiento a la apropiación que van teniendo los educandos.

• *Etapa activa.* En ella los docentes han de dirigir el proceso de las fases didácticas de introducción, desarrollo y sistematización y consolidación, porque es el momento en que se da la interacción con los alumnos y dirigen su aprendizaje. Los enseñantes, han de conocer en cada fase didáctica ya señalada, la calidad de la construcción que va realizando cada aprendiz para la apropiación de la habilidad. Lograr lo anterior con los estudiantes es una tarea ardua,

pues requiere de la ejecución de una secuencia de tareas apropiadas, para que aprendan a aprender y a enseñar, en este caso en que el aprendiz se está formando como profesor, y por tanto, la aplicación de la estrategia constituye un modelo de actuación para él. A continuación se analizan cada una de las fases componentes de esta etapa.

La introducción. En ella se valora el nivel de preparación del estudiante para el aprendizaje de la habilidad dada. Se establece el diagnóstico para hacer evidente la apropiación que tiene el alumno, del significado y del sistema de acciones de la habilidad que debe aprender. Además, del dominio que tiene de los conocimientos e instrumentaciones previas relacionadas con la habilidad a apropiarse. Identificado lo anterior es necesario, aplicar tareas apropiadas para la eliminación de sus deficiencias cognitivas e instrumentales, o bien orientar o fortalecer si tiene alguna noción de la habilidad.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante debe ser diagnosticado integralmente y sistemáticamente, no sólo en los aspectos cognitivos e instrumentales, sino en aspectos tales como la situación social, salud, aptitudes, principales motivaciones, etcétera, del estudiante. Es por ello que aunque en esta etapa de introducción la realización de este diagnóstico no lo señalamos como parte de ella, si es necesario tenerlo en cuenta y de no existir; el profesor tiene que realizar las gestiones necesarias para que se obtenga la mencionada información.

En un momento dado el docente ha de registrar, en los instrumentos elaborados para ello, el resultado que van teniendo los estudiantes al realizar tareas didácticas reportadas por el diagnóstico en esta fase de introducción.

Es importante a partir del diagnóstico identificar a los alumnos con claras ventajas, los que poseen regular ventaja y los de deficientes ventajas; para poder decidir la organización en equipos de trabajo de los miembros del grupo de la clase. Es recomendable que los equipos formados sean de no más de cuatro personas. Es conveniente que el profesor, al inicio del proceso de enseñanza aprendizaje, al conformar los equipos haya seleccionado los responsables de los mismos. Esto permitirá que el educador pueda multiplicarse en la atención a los estudiantes. Es preciso que todas estas decisiones el profesor las vaya tomando, pero, haciendo partícipe a los alumnos, para que estén conscientes de su formación.

Además, resulta apropiado que el docente ubique en las parejas a alumnos aventajados en el aprendizaje, con aquellos que poseen menos ventajas. Esto tiene el objetivo no sólo de que se ayuden entre ellos, sino tratar de desarrollar valores morales como la solidaridad, la responsabilidad y el respeto. Además, se considera que si el apoyo externo llega al estudiante de un igual le es más efectivo. También, en la medida en que el alumno más aventajado va ayudando al otro, va adquiriendo a la vez experiencias relacionadas con la enseñanza, lo que es fundamental para que el pueda aprender a aprender (Johnson, Johnson, y Houlebec, 1990).

La fase Desarrollo se identifica porque en ella, el profesor guía al alumno en las tareas didácticas iniciales. Es vital guiar paso a paso a los alumnos en ejemplos claros y precisos que lo lleven a una actuación autónoma posterior. Enseguida que se terminen las tareas guiadas, se requerirá al estudiante la actuación en su equipo en distintas tareas educativas asignadas. Estas tareas didácticas específicas lo deben llevar a la apropiación de la habilidad.

En equipos los estudiantes tomarán acuerdos para exponer el resultado de su tarea de forma escrita u oral. En cada una de las exposiciones, propondrán cuál es el significado y el sistema de acciones componentes del procedimiento que es dominado y lo debe aplicar en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior se analizará a nivel de grupo, pero, oyendo el parecer de cada miembro del equipo con el qué trabajaron cada tarea.

Los integrantes de cada equipo autoevaluarán y coevaluarán su trabajo, según el instrumento de registro que permite valorar la apropiación que se va alcanzando, para que estén conscientes de su nivel de avance. Es preciso que el profesor permanezca en el aula y esté atento de la interacción que se da a nivel de equipo y del grupo, para que pueda tener una valoración específica y general de los estudiantes, al ir haciendo los registros evaluativos de las tareas didácticas y de seguimiento del trabajo en la clase que van desarrollando. De esta forma al revisar los datos no le parecerán ajenos pues tendrá el referente del contacto personal. El resultado obtenido acerca del domino progresivo del sistema de acciones y el significado de la habilidad los alumnos lo escribirán en su cuaderno.

En esta fase de Desarrollo los estudiantes deben apropiarse del significado de la habilidad y alcanzar el conocimiento del sistema de acciones compo-

nentes y aprender cómo aprende él de forma particular este contenido concreto de enseñanza y aprendizaje. Es importante esta valoración para una formación educativa sólida. Debe permitírsele al estudiante además, reflexionar sobre su propia actuación para mejorarla, de tal manera que le sirva lo que aprende, para un desempeño consciente en el contexto social en el que interactúa e interactuará.

Por lo general, los estudiantes no llegan a dominar en esta fase totalmente la ejecución con el sistema de acciones componentes, pero al menos, se espera sean conscientes de que determinados procesos tienen procedimientos generales que deben ser de su dominio para una correcta ejecución. Sin embargo, no se descarta que algunos dominen todas las acciones.

En esta fase, mientras los miembros del equipo, no sean conscientes del significado y del procedimiento asociado con la habilidad que trabajan deben contar con un apoyo externo, tales como un cuaderno de trabajo, su libro de texto, otro material didáctico e incluso un estudiante o el mismo profesor. No obstante, el docente enfatizará a los estudiantes lo valioso de la independencia en el aprendizaje. Es indispensable que el estudiante alcance su independencia cognoscitiva mediante una correcta dependencia de su profesor y la toma de conciencia de la autonomía.

Sistematización y consolidación. Esta es una fase concebida, como su nombre lo indica, para que los educandos consoliden y sistematicen lo aprendido a partir de la realización de tareas. A ella los estudiantes arribarán, con diferentes niveles de desempeño en cada acción componente y por tanto, no es necesario que en ella realicen las mismas tareas. Es pertinente que se desarrollen tareas educativas estando distribuidos los miembros del grupo, en parejas y de manera individual.

Debe quedar claro que en cada fase mencionada dentro de la etapa activa, debe hacerse un uso adecuado de las tareas en clase. Al sistematizar y consolidar se mantiene el trabajo con apoyo externo y la verbalización para aquellos estudiantes que aún lo necesiten. Es importante que el profesor siga registrando el desempeño de cada estudiante y asignando tareas extraclase de acuerdo a las necesidades de cada alumno.

- *Etapa post-activa.* En ella se toman decisiones acerca del aprendizaje

alcanzado por los estudiantes, “para tener objetividad en la designación de las tareas extraclase y poder prever el diseño de la próxima sesión” (Saint-Onge, 1997 y Moltó, 2001).

Aunque la evaluación siempre está presente en cada una de las etapas anteriores, Pre activa o Propedéutica y Activa, en esta etapa, la evaluación es final y lleva a la toma de decisión sobre el futuro accionar del profesor con cada estudiante en sesiones posteriores. Las hojas de evaluación o instrumentos de registros han de plantear los aspectos a tener en cuenta durante la valoración que se vaya haciendo en cada una de las tareas que se desarrollen en las etapas anteriores. En estos instrumentos es preciso que se puedan apreciar explícitamente las acciones componentes en contenidos concretos de aprendizaje y una escala para ir valorando el grado de dominio alcanzado de las acciones por los estudiantes.

La evaluación que se propone es formativa, es decir que permita valorar los contenidos previos y el dominio que van teniendo los estudiantes del significado y del sistema de acciones componentes de la habilidad durante el proceso de enseñanza aprendizaje en un periodo educativo debidamente planificado. Desde esta perspectiva y al hacer referencia a contenidos no se descarta ni el dominio conceptual ni el plano procedimental y actitudinal; en el desarrollo individual - autónomo de su personalidad, pero a la vez en sus relaciones colectivas y sociales autóctonas y universales. Para ello, se hace necesario que el seguimiento evaluativo evidencie el despliegue de la ejecución con cada una de las acciones del sistema de la habilidad que se trabaja. Esto el profesor, podrá apreciarlo y revisarlo en los instrumentos que diseñó y en los cuales registró el desempeño de cada estudiante durante las fases de la etapa activa (Casanova, 1999; Pimienta, 2008).

Las tareas que se les asignen a los educandos, después de la valoración realizada en cada fase, les deben permitir la aplicación del procedimiento asociado con la habilidad en una situación de aprendizaje concreta, con una frecuencia y periodicidad relacionadas con la complejidad del mismo, y las dificultades detectadas durante el aprendizaje del estudiante. Las principales características de la evaluación del aprendizaje metacognitivo de habilidades, según Rodríguez y Bermúdez (1996) “se pueden plantear en una escala sintética para dar seguimiento al avance de la apropiación”. En este estudio se planteó como pertinente dar seguimiento a partir de rúbricas en donde se establece la

dimensión, el nivel de apropiación alcanzado y el criterio que delimita gradualmente los procedimientos a alcanzar. Además, se propuso el diario de trabajo y el portafolio de información para dar seguimiento al proceso. Por un problema de espacio no se explican estos instrumentos en este trabajo.

Diseño de la investigación

El problema detectado para esta investigación fue no lograr el perfil de egreso del plan de estudios 1997, por parte de los futuros Licenciados en Educación Primaria, “en particular, en el campo del desarrollo de habilidades intelectuales reportado como insuficiente”. Esto último, se aprecia en los resultados en los años: 2005, 2007 y 2009, realizada por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) (CENEVAL, 2005) a través de la prueba EGEL y emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (SEP, 1997). Particularmente se aprecia lo anterior en el desarrollo de habilidades como observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar, las que por su carácter de básicas son muy importantes, pues permiten la apropiación de la mayor parte de los conocimientos, están presentes en los sistemas de acciones de otras habilidades y forman parte de una gran cantidad de competencias generales y profesionales.

El estudio realizado corroboró esta situación problemática, después de trece años de la implementación del plan de estudios 1997.

Lo planteado permitió esbozar el problema de la investigación a través del cuestionamiento siguiente: ¿Será posible lograr un aprendizaje metacognitivo de las habilidades: observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y evaluar el desempeño docente de los formadores de formadores, al mediar una intervención educativa donde se utilice una estrategia de enseñanza y aprendizaje basada fundamentalmente en postulados de la Perspectiva Constructivista y desde un enfoque integral de la personalidad, en relación con la formación de competencias?

La investigación tuvo los objetivos siguientes:

- Diseñar una estrategia para la enseñanza y el aprendizaje metacognitivo de las habilidades: observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar; en la formación de estudiantes de la Licenciatura en Educación

Primaria, basada fundamentalmente en postulados de la Perspectiva Constructivista, desde un enfoque integral de la personalidad y en relación con la formación de competencias.

- Realizar la validación de la estrategia diseñada.
- Indagar acerca de las perspectivas de la enseñanza y el aprendizaje, que sustentan la práctica docente de un grupo de profesores formadores de docentes de educación primaria de escuelas normales privadas del Estado de Veracruz.

Hipótesis y variables de la investigación

En correspondencia con los objetivos anteriormente expuestos, las hipótesis planteadas fueron las siguientes:

Hipótesis 1: Los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria intervenidos con la estrategia diseñada (grupo experimental), lograrán un aprendizaje metacognitivo significativamente superior de las habilidades observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar, que el otro grupo de alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria que siguen trabajando con la estrategia tradicional de enseñanza (grupo control).

Variables:

Variable independiente: estrategia de enseñanza aprendizaje metacognitivo de habilidades para estudiantes de la Licenciatura de Educación Primaria.

Variable Dependiente: aprendizaje metacognitivo de las habilidades observar, identificar, caracterizar, comparar y clasificar.

Hipótesis 2: Los profesores de los estudiantes que participan en la intervención educativa, aplicando la estrategia diseñada, lograrán una diferencia significativamente superior en su desempeño docente que diferirá con el grupo de profesores que han continuado trabajando con la estrategia tradicional.

Variables:

Variable independiente: estrategia de enseñanza aprendizaje metacognitivo de habilidades para estudiantes de la Licenciatura de Educación Primaria.

Variable Dependiente: desempeño docente. En este trabajo, por razones propias del estudio que se realizó se considera el desempeño docente como “la evaluación que realizan los estudiantes de sus profesores, recogida esta información por medio de un instrumento que ha sido construido para este efecto” (Pimienta, 2006, p. 164).

Metodología

Diseño

Se ubicó como una investigación evaluativa mixta, desde los enfoques cuantitativo y cualitativo. En la fase cuantitativa el tipo de estudio aplicado fue: “cuasiexperimental con dos grupos no equivalentes o llamados también grupos intactos: experimental y control” (Campbell y Stanley, 1973). El estudio bajo esta forma ya mencionada se realizó como sigue: se evaluó de entrada a ambos grupos y posteriormente se aplicó la estrategia sólo al grupo de futuros profesores de educación primaria (grupo experimental) y el otro grupo de profesores de educación primaria (grupo control) siguió trabajando con el método tradicional. Al final, se evaluó a los dos grupos de estudio; asimismo se evaluó el desempeño de los docentes participantes en el estudio. De esta forma se percibió la realización de los dos primeros objetivos. En una segunda fase en el enfoque cualitativo se empleó la metodología de estudio de casos con indagación fenomenológica para el alcance del tercer objetivo.

Población y muestras

Las escuelas normales privadas en el estado de Veracruz poseen una población de 1,878 estudiantes y 265 docentes. Las escuelas que participaron en el estudio cuentan con una población de 1,178 estudiantes y 124 docentes. De estas últimas, participaron como parte de nuestra muestra intencional 546 estudiantes asignados en 18 grupos, de forma aleatoria, 9 grupos para el grupo control y 9 grupos para el grupo experimental, que nos representan un total de

273 estudiantes para el grupo control y 273 para el grupo experimental. Finalmente, se capacitaron en la estrategia a 83 docentes, y de éstos, fueron seleccionados 9 para el grupo experimental, atendiendo a la disponibilidad que mostraron. De los profesores no capacitados, se consultó con 9 para su participación en el grupo control. En el estudio cualitativo participaron 4 profesores del grupo experimental como informantes claves e igual número en el grupo control.

Instrumento de obtención de datos

Se utilizaron dos instrumentos: una prueba para medir el aprendizaje metacognitivo de las habilidades observar, elaborada para tal efecto y una escala Likert para medir el desempeño docente, ésta fue tomado de Pimienta (2006), con la aclaración de que las preguntas abiertas no fueron utilizadas en este momento por el interés de nuestra investigación

La validez de confiabilidad y de contenido del instrumento 1: fue a partir del análisis global del cuestionario se realizó con el Coeficiente de Confiabilidad Alfa de Cronbach obteniendo la medida de 0.90, la cual en términos generales es muy buena. La media de aciertos obtenida puede advertir un nivel bajo de respuestas correctas, lo que pudiera apreciarse como problemas en el grado de dificultad que representan para los sujetos algunos ítems. El resultado de la correlación biserial puntual (0.27), sugiere también dificultades en algunos reactivos particularmente en el nivel de dificultad. En cuanto a la validez de contenido se realizó mediante 9 expertos que señalaron problemas por el gran número de reactivos. En el análisis de los ítems de inicio, se puede apreciar que en cuanto al nivel de facilidad es intermedia, porque de forma general la mayoría de los ítems tienen una puntuación debajo de ($p > 0.85$) y por arriba de ($p < 0.15$) (Seock-Ho, 1999).

La validez de confiabilidad del instrumento 2: se realizó a partir de un análisis de partición por mitades, se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,902 para la parte 1 y de 0.954 para la parte 2. Por ello podemos concluir que la consistencia interna desde este punto de vista (partición por mitades) es adecuada. En el análisis de los ítems, de la escala se observó en la correlación ítem-total corregida que oscilan entre .20 y .82 concluyendo que son adecuadas. Al analizar el Alfa de Cronbach obtenida por cada ítem, se percibe un puntaje de .96, tal resultado se considera muy adecuado. Se puede concluir desde el punto de vista de este análisis, que los ítems han sido adecuadamente construidos.

Los instrumentos mencionados se aplicaron en formato impreso, estando cada estudiante en su aula de clases al inicio del semestre y al final del semestre; obteniendo así el alcance de los dos primeros objetivos, desde una perspectiva cuantitativa. En el ámbito de un enfoque cualitativo fueron entrevistados los profesores en la oficina de la autora en fecha y horario acordado previamente, de esta forma se logró el alcance del tercer objetivo. Los instrumentos utilizados fueron guión de entrevista semiestructurada, grabadora y cámara fotográfica.

La intervención se realizó a partir del diseño de un Taller extracurricular denominado Enseñanza y Aprendizaje Metacognitivo de Habilidades. Éste se impartió en el grupo experimental cuatro horas a la semana, durante 16 semanas. En el grupo control se siguió enseñando habilidades de forma tradicional.

Análisis de los resultados de la habilidad observar

Primeramente, se realizó un estudio exploratorio con la finalidad de detectar problemas de casos faltantes, detectar sesgos en la estimación de los parámetros de tendencia central y detectar desviaciones de la normalidad (Velandrino; Sánchez y López, 1987).

En el estudio exploratorio realizado no se identificaron casos faltantes, los sesgos en la estimación de los parámetros de tendencia central se aprecia una variabilidad no significativa.

Respecto a los casos desviados y desigualdad de varianza, se valora que los casos desviados fueron mínimos y solamente se observaron algunas desigualdades de varianza en el posttest que se muestran en la tabla 1.

Group Statistics					
	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pre-observar	Control	273	4.08	1.901	.115
	Experimental	273	4.07	1.905	.115
Pos-observar	Control	273	4.85	2.633	.159
	Experimental	273	7.94	3.153	.191

Tabla 1. Estadísticos de grupo, para el aprendizaje metacognitivo de la habilidad observar, antes y después de la intervención.

Enseguida se expone un análisis de diferencias significativas utilizando la prueba t, que puede parecer sencillo y limitado, sin embargo, es necesario por la robustez de la prueba estadística en cuanto a sus supuestos. Se hace uso de la prueba de Levene, con el propósito de ajustar los grados de libertad, al supuesto de homogeneidad o heterogeneidad de varianzas.

Inicialmente, se realizó un análisis para muestras independientes (no relacionadas) atendiendo tanto al pretest como al postest, y a continuación, para muestras relacionadas tanto para el grupo control como para el experimental.

Independent Samples Test											
		Lavene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference		
								Lower		Upper	
Pre-observar	Equal variances assumed	.044	.835	.112	544	.911	.018	.163	-3.02		.338
	Equal variances not assumed			.112	543.998	.911	.018	.163	-3.02		.338
Pos-observar	Equal variances assumed	11.480	.001	-12.436	544	.000	-3.092	.249	-3.580		-2.603
	Equal variances not assumed			-12.436	527.235	.000	-3.092	.249	-3.580		-2.603

Tabla 2. Prueba t para muestras independientes para la variable interviniente antes y después de la intervención considerando el grupo control y experimental.

Análisis considerando el pretest

• De acuerdo a la tabla 2 que presenta los resultados en la etapa pretest, en el aprendizaje metacognitivo de la habilidad observar, que consideran la prueba de Levene permite no rechazar la hipótesis nula y asumir la igualdad de varianzas. Asumiendo lo anterior tenemos para cada una de las habilidades resultados de la prueba t= que permiten no rechazar la hipótesis nula y se concluye que no existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental, atendiendo al aprendizaje metacognitivo de las habilidades señaladas en este estudio.

Análisis considerando el postest

• De acuerdo a la Tabla 2, que presenta resultados del aprendizaje metacognitivo de la habilidad observar, en la etapa postest que consideran la prueba de Levene permiten rechazar la hipótesis nula y asumir la desigualdad de varianzas. Asumiendo lo anterior y considerando los resultados de la prueba t= para las cinco habilidades señaladas no se acepta la hipótesis nula y se concluye que existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental, atendiendo al aprendizaje metacognitivo de la habilidad referida.

Análisis de varianza unifactorial

• El análisis unifactorial que se realiza aquí se desarrolló utilizando las puntuaciones obtenidas en la etapa pretest y postest para ambos grupos.

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Pre-observar	Control	273	4.08	1.901	.115	3.86	4.31	1	9
	Experimental	273	4.07	1.905	.115	3.84	4.29	1	9
	Total	546	4.08	1.901	.081	3.92	4.23	1	9
Pos-observar	Control	273	4.85	2.633	.159	4.53	5.16	0	14
	Experimental	273	7.94	3.153	.191	7.56	8.31	0	14
	Total	546	6.39	3.289	.141	6.12	6.67	0	14

Tabla 3. Descriptivos de las diferencias en la variable

Se puede apreciar en las muestras independientes, que no existen diferencias significativas.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pre-observar	Between Groups	.046	1	.046	.013	.911
	Within Groups	1969.875	544	3.621		
	Total	1969.921	545			
Pos-observar	Between Groups	1304.645	1	1304.645	154.642	.000
	Within Groups	4589.480	544	8.437		
	Total	5894.125	545			

Tabla 4. ANOVA para las puntuaciones de cambio

Considerando el análisis de varianza unifactorial se puede concluir que en todos los aspectos referentes al aprendizaje metacognitivo de la habilidad observar; en la etapa pretest no se detectaron diferencias significativas entre los grupos control y experimental; pero, en la etapa posttest se observan diferencias significativas en ambos grupos.

A continuación se presenta resumido el resultado obtenido al realizar el análisis de covarianza:

ASPECTOS	RESULTADOS
Aprendizajes metacognitivo de la habilidad observar	No ha influido significativamente

Tabla 5. Resumen del análisis de covarianza

Al considerar el análisis de covarianza se aprecia la no influencia significativa sobre la manipulación experimental del aprendizaje metacognitivo de la habilidad observar del pretest.

Lo anterior nos permite considerar en términos reservados un acercamiento a la validación de la propuesta de estrategia para el aprendizaje meta-

cognitivo de la habilidad observar.

Índice de desempeño del docente en los grupos control y experimental

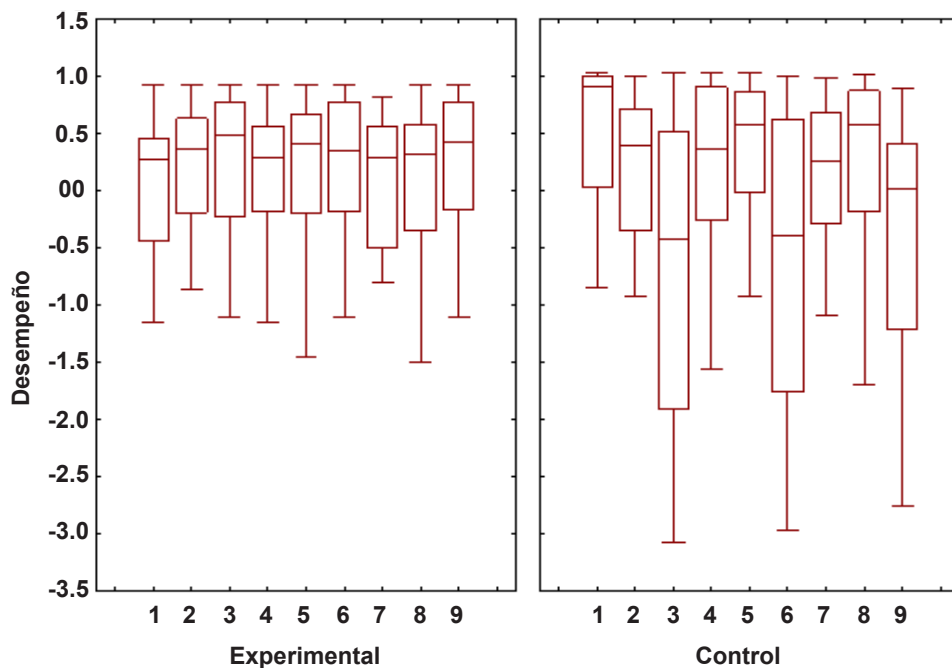


Figura 1. Análisis comparativo del desempeño del docente para el grupo experimental y control.

En esta gráfica se aprecia que los docentes del grupo experimental, en su mayoría, obtuvieron mejores evaluaciones por los estudiantes de ese grupo. Situación opuesta a las evaluaciones de los estudiantes del grupo control, los profesores que obtuvieron calificaciones bajas fueron el 3, 6 y 9.

Se puede apreciar en los datos del desempeño docente recogidos con la escala, que los resultados son significativos y permiten valorar la importancia que cobra la motivación de los profesores ante un proceso de seguimiento específico, donde él como agente principal del mismo tiene que demostrar el aprendizaje metacognitivo de habilidades a partir de la enseñanza de éste a los

estudiantes.

Resultados del estudio cualitativo

Este estudio fue realizado a través de entrevistas en profundidad, tomando en cuenta la metodología propuesta por Miguel Martínez Miguéles (2006). La categorización y la estructuración, fueron realizadas manualmente. La indagación acerca de la perspectiva didáctica que tienen los profesores que participaron en el estudio, se llevó a cabo al considerar ocho entrevistas semiestructuradas a igual número de formadores de docentes, con una duración promedio de una hora 30 minutos, sin rigidez alguna. Cuatro de ellos participaron en el grupo control y otros cuatro en el experimental. De estos ocho entrevistados tres tomaron el curso de preparación para la intervención y cinco no.

La estrategia seguida puede sintetizarse en: pregunta generadora, dimensión de análisis, escenario básico de indagación, determinación de los actores e informantes claves, determinación de técnicas e instrumentos y análisis e interpretación de la información.

Se pudo apreciar que existen algunos docentes que tienen actitudes y aptitudes de percibir al proceso didáctico como un sistema, y se esfuerzan por revisar documentos que les permitan obtener claridad en sus concepciones de enseñanza aprendizaje. No obstante, la frágil visión de la gestión didáctica que tienen a veces como base los directivos, algunos docentes de formadores y alumnos, desautorizan a tales profesores con ideas progresistas en búsqueda de mejora y transformación de su quehacer didáctico.

La perspectiva de enseñanza y aprendizaje de los docentes formadores de profesores de educación primaria, visto a través de ocho observadores con vivencias y experiencias diferentes, como se sintetiza en este apartado y que obedece a razones propias de la publicación del presente trabajo, puede concretarse en los siguientes términos: Los formadores de docentes no han logrado todavía la apropiación didáctica suficiente del proceso enseñanza aprendizaje con su carácter de sistema para lograr planearlo, ejecutarlo y evaluarlo; la naturaleza del Plan de estudios 1997 y los programas curriculares que emanan del mismo parecen suponer ese dominio de competencias didácticas por parte del formador de docentes. Por tanto, es fácil comprender que el aprendizaje metacognitivo de habilidades tenga dificultades al enseñarse y al aprenderse.

Discusión de los resultados

La validación de la estrategia y el enfoque utilizado permite apreciar que la estrategia planteada: a) ayuda al desarrollo de una apropiación flexible y sólida por parte de los estudiantes; b) mejora la autorregulación del aprendizaje de estas habilidades por parte de los estudiantes; y c) contribuye a una mejor dirección de un aprendizaje metacognitivo de estas habilidad por parte de los estudiantes.

Aunque fue necesario en el trabajo utilizar un diseño de grupo no equivalente los resultados que se muestran tienen implicaciones educativas importantes, que se señalan a continuación:

La puesta en práctica de la estrategia anima al profesorado normalista a adoptarla e integrar en sus actividades de enseñanza el desarrollo del aprendizaje metacognitivo de habilidades explícitamente y no de la forma convencional como se ha venido realizando.

El proceso de enseñanza aprendizaje y su carácter de sistema es un planteamiento importante, que debe destacarse en la formación de los estudiantes de la Licenciatura de Educación Primaria y que los resultados de la validación muestra como aceptable dadas las características del diseño de los grupos estudiados, pero son estos mismos los que proveen de argumentos valiosos contra la visión que impera hoy en la formación de docentes, por parte de algunos profesores formadores de docentes que señalan que no es necesario el desarrollo de un aprendizaje metacognitivo.

Al hacer una valoración integral del estudio realizado se puede apreciar lo siguiente:

- El logro del primer objetivo permite concluir que se ha diseñado una estrategia de enseñanza aprendizaje metacognitivo de habilidades que pudiera ser utilizada en la formación de los Licenciados en Educación Primaria, que estudian en escuelas normales, privadas y en zonas urbanas.
- El logro del segundo objetivo permite concluir la realización de una primera validación de la estrategia diseñada, al lograr la realización de la intervención mediante EEAMHPP, que objetiva los planteamientos teóricos señalados y

permitió obtener datos mediante análisis estadísticos pertinentes.

- En cuanto a la evaluación del desempeño docente, se presentan evidencias que advierten resultados significativamente superiores en los profesores que recibieron la capacitación basada en la Estrategia de Enseñanza y Aprendizaje Metacognitivo de Habilidades para Profesores de Educación Primaria y que participaron en la intervención con el grupo experimental, con respecto a los profesores que no fueron capacitados con EEAMHPP y que siguieron trabajando con el enfoque tradicional y que fueron participantes en el grupo control.

- Las indagaciones de las perspectivas acerca de la enseñanza y el aprendizaje, que sustentan la práctica docente de un grupo de profesores formadores de docentes de la Licenciatura en Educación Primaria de escuelas normales privadas del Estado de Veracruz; el planteamiento de los mismos acerca de sus creencias del proceso de enseñanza aprendizaje, se pudo analizar su perspectiva educativa e interpretar su postura que subyace mayoritariamente en una práctica docente basada en el sentido común.

A continuación se destacan las limitaciones que se pueden advertir en el presente estudio, y que probablemente han podido incidir en los resultados:

- Es perceptible que la selección de los alumnos de segundo semestre fue realizada de forma no aleatoria, y aunque al asignar éstos a los grupos control y experimental se hizo al azar; los docentes formadores de profesores fueron asignados por conveniencia.

- El tipo de diseño elegido se considera el idóneo, indiscutiblemente se hubiera mejorado con un mayor número de profesores y alumnos en ambos grupos de estudio, elegidos aleatoriamente.

- Se puede considerar que existen factores que pudieron haber incidido en los resultados obtenidos con la estrategia de enseñanza y aprendizaje metacognitivo de habilidades, dado que existieron elementos difíciles de controlar y que fueron perceptibles tales como: la contingencia sanitaria que se dio en el país cuando se realizaba la intervención; además, aspectos socioeconómicos, actitudes y aptitudes personales.

- Las limitaciones de una investigación cuasiexperimental en el ámbito

educativo particularmente teniendo como objetivos la validación externa como el presente estudio, proceden prioritariamente del control de variables, aspecto que se observa en esta investigación.

Referencias

- Aebli, H. (2001). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bandura, A. (1999). *Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée De Brouwer Biblioteca de Psicología.
- Bruner, J. (1990). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Casanova, M. (1998). *La Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Castellanos, D. (2002). *Aprender y Enseñar en la Escuela*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Castro, L. (2000). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Lima: Ceguro.
- CENEVAL (2005). (Resultados del Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria). Datos en bruto no publicados.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Madrid: Paidós.
- Coll, C. (1999). *Psicología y Curriculum*. Madrid: Paidós.
- Danilov, M. y Skatkin, M. (1980). *Didáctica de la Escuela Media*. La Habana: Libros para la Educación.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: McGrawHill.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2005). *La Educación que aún es Posible*. España: Morata.

Gutiérrez, V. y Moltó, E. (2004). *Metodología para la Enseñanza de los Conocimientos, las Cadenas Verbales y los Procedimientos*. Veracruz: Escuela Normal La Paz de Veracruz.

Gutiérrez, V. y Moltó, E. (2007). Método para la Enseñanza y el Aprendizaje Metacognitivo de Habilidades Algorítmicas. En Varios, *Proceso de Enseñanza Aprendizaje: Bases Neurales y Contexto Sociocultural*. Lima: Ceguro Editores.

Jackson, Ph. (2000). *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.

Johnson, D., Johnson, R. y Houlebec, E. (1990). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula*. Buenos Aires: Paidós

Moltó, E. (2001). *Un Enfoque para la educación en ciencias*. Veracruz: Universidad Veracruzana.

Moltó, E. (2006). *Introducción a la Teoría y la Práctica de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias*. Santiago de Chile: Universidad de la Frontera Temuco.

Perrenoud, P. (2004). *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. México D.F.: SEP.

Piaget, J. (1977). *El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño*. México D.F.: Grijalbo.

Pimienta, J. (2006). *Diseño y Validación de un Modelo Didáctico para la Educación Media Superior* (Tesis de doctorado). Escuela de Educación, Universidad Anáhuac, Estado de México: México.

Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes. Un Enfoque Basado en Competencias*. México D.F.: Pearson.

Pozo, J. (1998). *Aprendices y Maestros. Una Nueva Cultura del Aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Rodríguez, M. y Bermúdez, R. (1996). *Teoría y Metodología del Aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.

Saint-Onge, M. (1997). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* Bilbao: Mensajero.

Secretaría de Educación Pública (1997). Fortalecimiento del papel del maestro. I. Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO. II. Comentarios de Juan Carlos Tedesco a la 45ª Conferencia Internacional de Educación. Cuadernos Biblioteca para la Actualización del Maestro. México D.F.: Autor.

SEP (2008). *Prioridades y Retos de la Educación Básica. Curso Básico de Formación Continua*. Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio. Ciclo Escolar 2008-2009. México D.F.: Autor.

Talizina, N. (1988). *Sicología de la Enseñanza*. Moscú: Progreso.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de Competencias*. México D.F.: Pearson.

Vygotsky, L. (1988). *Pensamiento y Lenguaje*. México D.F.: Quinto Sol.

Wayne, W. (2006). *Psicología. Temas y Variaciones*. México D.F.: CENGAGE Learning.

El portafolio electrónico como estrategia de formación y evaluación en educación superior

Electronic portfolio as a teaching and evaluating strategy in higher education

Julio Herminio Pimienta Prieto

*Centro Anáhuac de Investigaciones
y Servicios Educativos (CAISE)
Universidad Anáhuac, México-Norte
julio.pimienta@anahuac.mx*

María del Rosario González Herrera

*Centro de Formación
y Capacitación Docente (CEFAD)
Universidad Anáhuac, México-Norte
rosario.gonzalez@anahuac.mx*

Recepción: marzo de 2012
Aceptación: octubre de 2012

RESUMEN

En el presente artículo se presentan los resultados de una experiencia de intervención educativa en posgrado, en una institución privada de educación superior en México, en la que se ha utilizado el portafolio electrónico como estrategia para formar y evaluar. Participaron los 17 estudiantes inscritos en la asignatura “Diagnóstico y evaluación de la intervención educativa”. La metodología utilizada consistió en la aplicación de una guía de observación a las sesiones de la intervención educativa y un cuestionario (confiabilidad como consistencia interna, alfa de Cronbach igual a .883) que han respondido los estudiantes. En cuanto a las actitudes hacia el empleo del portafolio, la gran mayoría (82.3%) aprecia la herramienta como muy útil para el logro de aprendizajes significativos y se encuentran bastante satisfechos con su utilización. La elaboración del portafolio como estrategia de formación y evaluación, requiere de una planeación docente exhaustiva; además de una dedicación precisa por parte de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Educación superior, portafolio electrónico, evaluación formativa.

ABSTRACT

This article shows the results of an experiment of educational intervention carried out among graduate students of a private institution of higher education in Mexico. The electronic portfolio was used as training and evaluating strategy with the participation of 17 students from the course "Diagnosis and evaluation of educational intervention". The methodology consisted of applying an observation guide for the sessions of the educational intervention and a questionnaire (reliability as internal consistency, Cronbach Alpha equal to 883) that was responded by the students. In terms of attitudes regarding the use of the portfolio, the vast majority (82.3%) graded the tool as "very useful" for achieving meaningful learning and were quite satisfied with its use. The development of the portfolio as training and evaluating strategy requires a thorough educational planning in addition to a careful dedication by the students.

KEY WORDS

Higher education, electronic portfolio, formative assessment.

Introducción

El portafolio como estrategia didáctica dentro de los factores asociados al aprendizaje de los estudiantes

Durante las últimas dos décadas, la investigación educativa ha dado alta importancia a los factores asociados al aprendizaje de los estudiantes. Cornejo y Redondo (2007), dan cuenta de al menos tres vertientes en las que han confluído las investigaciones en este ámbito; por un lado, los estudios de los procesos de enseñanza aprendizaje escolares, por otro, los estudios que pretenden comprender la escuela como una organización compleja, con todos los procesos que ocurren en su interior y, finalmente, los conocidos estudios de eficacia escolar, pudiendo mencionarse que la última es la que ha sido mayormente difundida.

Ubicamos este estudio dentro de la primera línea, puesto que nuestro interés se centra en los factores personales y concernientes a las metodologías docentes para la promoción de los aprendizajes. En este marco, es de reconocer que la tecnología se ha insertado hasta en los lugares menos esperados y es inevitable no pensar que también lo ha hecho en la misma educación y en las herramientas que utilizamos los profesores y los estudiantes.

Una de las herramientas que se ha convertido en esencial actualmente es el portafolio digital, como estrategia didáctica para la formación y evaluación en la educación superior; sin embargo, alertamos sobre un riesgo, el utilizar el portafolio como un repositorio de productos del aprendizaje sin otra función que no sea acumular los trabajos de los estudiantes; a propósito de ello, García (2011), nos refuerza al plantear que estas herramientas deben ir más allá de la mera recopilación. Asumir la posibilidad de gestionar el aprendizaje mediante la utilización del portafolio puede ser una deseable aspiración.

Sin querer entrar en un debate sobre definiciones de portafolios, simplemente tomamos una ampliamente aceptada. Shulman (1990, p.18) ha definido al portafolio como “la historia documental estructurada de un conjunto de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva”. La anterior definición, por demás, nos parece ampliamente clarificadora. Por otra parte, Tobón, Pimienta y García (2010) hacen referencia a las amplias posibilidades que ofrece el portafolio, al permitirle a los estudiantes

organizar su trayectoria de reflexión frente al proceso de enseñanza aprendizaje a lo largo del tiempo.

Como es sabido el portafolio se ha utilizado fuera de la educación desde hace mucho tiempo; en áreas como las artes ha sido común esta presentación de carpetas para mostrar los productos relevantes que los estudiantes son capaces de realizar, incluso, algunas universidades lo utilizan como una estrategia para la evaluación formativa, en la cual el papel activo y creador del estudiante se ve reflejado.

No nos imaginábamos que esta herramienta formaría parte de las estrategias educativas que se han visto influenciadas por la llegada de la tecnología, y que esta sería la puerta para que se quedara dentro de los salones de clases y fuera utilizada tanto por estudiantes como por profesores.

Es necesario que al implementar cualquier tipo de herramienta tecnológica, en este caso el portafolio, se tome en cuenta lo que los alumnos, quienes son los que se encuentran en contacto con ella, deberían dar su punto de vista y evaluar la actividad programada para tener una retroalimentación y siempre mejorar el uso de las mismas, con la intención de que logren su objetivo dentro de un proceso educativo.

La utilización del portafolio ha tenido adeptos y detractores, desde quienes plantean que simplemente es un repositorio que no aporta mucho al aprendizaje, hasta ser considerado como una estrategia activa para gestionar el aprendizaje (Lorenzo e Ittelson, 2005).

En el siglo XXI, la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación se ha vuelto natural, con soltura vemos a los estudiantes utilizarlas constantemente; pero, también, nos llama la atención el que verdaderamente sean utilizadas para seguir aprendiendo, es por ello que consideramos importante la implementación del portafolio utilizando una plataforma electrónica, o simplemente, cualquier otra vía para lograrlo.

Atendiendo a los objetivos del portafolio podemos plantear los siguientes:

- Guiar a los estudiantes en su actividad y en la percepción de sus propios progresos.

- Implicarlos y motivarlos para que no se conformen sólo con los resultados numéricos evidentes, sino que se ocupen de su proceso de aprendizaje.
- Destacar la importancia del desarrollo individual, e intentar integrar los conocimientos y competencias previas en su nuevo proceso de aprendizaje.
- Resaltar lo que cada estudiante conoce acerca de sí mismo y en relación con el nuevo programa de aprendizaje.
- Desarrollar la capacidad para localizar información, integrarla adecuadamente, así como para formular, analizar y resolver problemas (Tobón, Pimienta y García, 2010).

Después de haber considerado los propósitos de la estrategia, nos parece pertinente mencionar una estructura genérica que deberían cumplir los portafolios:

- Índice de contenidos.
- Introducción, en la que se explique el propósito del mismo y las motivaciones que han llevado a realizarlo.
- Cuerpo del portafolio, en el que se muestre la lógica de la organización de los productos reflexionados.
- Conclusiones, para expresar una serie de sentencias referidas a los propósitos del portafolio y de las reflexiones realizadas a lo largo de la trayectoria de aprendizaje.

Objetivos de la investigación

Determinar las actitudes presentes en un grupo de estudiantes de posgrado cuando utilizan el portafolio electrónico como estrategia para la formación y aprendizaje.

Indagar en la satisfacción de los estudiantes hacia la utilización del portafolio electrónico dentro de una plataforma de aprendizaje.

Método

Dentro del método describiremos el diseño de investigación, el muestreo, la determinación de los instrumentos y el procedimiento llevado a cabo.

Diseño

Esencialmente es un estudio descriptivo, en el que se ha aplicado un cuestionario cerrado, elaborado para tal efecto y además, se realizaron observaciones a las sesiones de clase, utilizando una guía de tópicos.

Muestreo

Los estudiantes que han participado en el estudio son los que se encontraban cursando la asignatura en la cual uno de los autores labora ejerciendo como docente, por lo que pudiéramos mencionar que el muestreo ha sido no aleatorio (intencional). Los estudiantes que integran el grupo se encuentran cursando una maestría con tres vertientes de salida:

- Administración, capacitación y desarrollo de recursos humanos
- Tecnologías y diseños para la educación
- Docencia

Instrumentos

En este momento explicaremos cómo se han conformado los instrumentos aplicados y, posteriormente, en el apartado de resultados, daremos cuenta de los análisis realizados a los mismos.

Se han aplicado dos instrumentos: un cuestionario compuesto por una sección dedicada a las variables de identificación necesarias, una sección con seis ítems dicotómicos y un apartado con 16 ítems en forma de una escala estimativa con cinco opciones.

Cuestionario aplicado a los alumnos

Este cuestionario ha estado estructurado por tres dimensiones:

Estructura del portafolio: para abordar los apartados en los que lo han dividido para la integración de los productos. Esta dimensión habla de la estructura organizativa del mismo; pero que el sujeto elabora para la comprensión de su producto de aprendizaje.

Actitudes en el uso del portafolio electrónico: para evaluar las predisposiciones de los estudiantes hacia la utilización de esta herramienta como estrategia para la formación y evaluación.

Satisfacción del uso del portafolio electrónico: para abordar el grado de satisfacción con la implementación de la herramienta.

Guía de observación

Se pretendió observar durante el proceso de implementación cada uno de los siguientes tópicos, considerando que los mismos son esenciales para la utilización con éxito de la herramienta.

Utilización de los aspectos técnicos del portafolio electrónico: en este rubro se hace mención a las funcionalidades técnicas para poder desarrollar el portafolio dentro de la plataforma institucional, ya que requiere de un saber hacer para que puedan colocar las evidencias de aprendizaje en línea, además, de todo lo relacionado con la estética en la conformación del mismo. Este rubro también busca saber el grado de complejidad que los alumnos vivieron al utilizar el portafolio.

Habilidades referidas al uso del portafolio electrónico: teniendo en cuenta la finalidad del portafolio electrónico se observó en la implementación desde la parte técnica, la capacitación recibida, hasta el manejo que llevaron a cabo a lo largo de la implementación del uso de esta herramienta, así como la constatación del logro en el desarrollo de habilidades como: análisis, síntesis, pensamiento reflexivo y el desarrollo de habilidades tecnológicas que se pretendían contribuir a desarrollar en este proceso.

Impresiones y actitudes en el uso del portafolio: se logró observar en los alumnos el interés, motivación, nivel de satisfacción tanto en el uso de la herramienta como en el resultado al finalizar la implantación del portafolio, la colaboración con sus pares.

Procedimiento

A lo largo de todo un semestre se realizó la observación a los estudiantes durante su trabajo de realización del portafolio, se detallaban anotaciones so-

bre cada uno de ellos, así como del avance en la construcción del mismo.

Se recabaron los comentarios que se realizaban en pares, puesto que cada uno seleccionó el trabajo de otro para “subir comentarios” a la plataforma y compartirlos con la totalidad del grupo.

Antes de finalizar el semestre se les envió a los alumnos, por medio del correo de la plataforma institucional, el cuestionario que tenía como finalidad conocer su percepción acerca de las dimensiones mencionadas anteriormente.

Se preparó una base de datos con la información que aportaron los cuestionarios. Posteriormente se realizó el análisis, para lo cual se utilizó el software SPSS.

Resultados

Descriptivos

Participó un total de 17 sujetos, de los cuales 6 (31.6%) fueron de sexo masculino y 11 (57.9%) de sexo femenino; el promedio de edad fue de 28 años, y algo más de la mitad de los estudiantes se encuentran inscritos para obtener también, además de la maestría, una especialidad al terminar el primer año de estudios en el programa.

Análisis del instrumento: cuestionario

Además del análisis de la validez de contenido, por medio del juicio de expertos, en el que hemos consultado a seis profesores relacionados con el tema y que realizaron sugerencias, las mismas que fueron incluidas. Antes de la aplicación definitiva, se ha realizado un análisis de la confiabilidad como consistencia interna, obteniendo un alpha de Cronbach de .883, la que podemos considerar buena.

Atendiendo a los reactivos del cuestionario (escala estimativa)

Del cuestionario conformado por una escala estimativa con cinco opciones: 1: nada, 2: poco, 3: regular, 4: bastante, 5: completamente, con 16 reactivos en la misma y con otros 6, en dicotomía (1:sí, 2:no), se han obtenido los siguientes

tes resultados. Primeramente reportamos los reactivos dicotómicos, para posteriormente, referirnos a la escala.

Reactivos dicotómicos

El 76.5% ha reportado que su portafolio contiene una carátula en la que se presentan los datos generales del mismo, el 82.4% reporta que cuenta con un menú de navegación, el 94.1%, refiere que cuenta con una descripción del portafolio a modo de introducción, el 70.6% refiere haber redactado un objetivo para dar cuenta de la intención hacia la que se ha dirigido su portafolio, el 94.1% reporta que la incorporación de sus productos de aprendizaje la realizaron de forma continua mientras iba transcurriendo el proceso de enseñanza-aprendizaje y el 88.2% plantea haber realizado reflexiones de cada uno de sus productos de aprendizaje.

Reactivos de la escala

Tabla 1. Resultados en porcentajes de cada uno de los reactivos de la escala

Reactivo	Escala				
	Nada	Poco	Regular	Bastante	completamente
1. Contribuye al desarrollo de la creatividad.	5.3	5.3	31.6	42.1	5.3
2. Propicia oportunidades para trabajar atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje.	0.0	0.0	10.5	64.7	23.5
3. Favorece el intercambio de experiencias diversas de aprendizaje.	0.0	0.0	5.9	41.2	52.9
4. Promueve la reflexión acerca del proceso de aprendizaje.	0.0	0.0	29.4	11.8	58.8
5. Contribuye al desarrollo del pensamiento analítico.	0.0	0.0	29.4	17.6	52.9
6. Propicia el desarrollo de habilidades tecnológicas.	0.0	0.0	0.0	52.9	47.1

7. Refleja los avances en el aprendizaje durante la trayectoria formativa.	0.0	0.0	23.5	35.3	41.2
8. Constituye una herramienta útil para su aprendizaje.	0.0	0.0	17.6	52.9	29.4
9. Propicia aprender de forma significativa.	0.0	0.0	35.5	41.2	23.5
10. Favorece la colaboración entre los integrantes del grupo.	0.0	11.8	29.4	29.4	29.4
11. Satisface expectativas al desempeñarse en su realización.	0.0	17.6	23.5	11.8	47.1
12. Satisface el desarrollo de habilidades tecnológicas.	0.0	0.0	29.4	41.2	29.4
13. Seguridad en la realización del portafolio.	0.0	5.9	35.3	41.2	17.6
14. Grado en que se poseen las herramientas necesarias para su elaboración.	0.0	17.6	23.5	41.2	17.6
15. Complejidad de la realización del portafolio.	5.9	35.3	35.3	17.6	5.9
16. Grado de confianza para compartir información con sus compañeros.	0.0	5.9	29.4	17.6	47.1

Fuente: Elaboración de los autores

Como es posible apreciar, en los reactivos del 2 al 9 y también el 12, las respuestas se han concentrado en las opciones “regular” a “completamente”, por lo que podemos percibir que esencialmente la herramienta propicia en un grado óptimo:

- Oportunidades para trabajar atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Favorece el intercambio de experiencias diversas de aprendizaje.
- Promueve la reflexión acerca del proceso.
- Contribuye al desarrollo del pensamiento analítico.
- Propicia el desarrollo de habilidades tecnológicas.
- Refleja los avances en el aprendizaje.

- Constituye una herramienta útil para su aprendizaje.
- Propicia aprender de forma significativa.
- Satisface expectativas con el desarrollo de habilidades tecnológicas.

Es importante señalar que, adicionalmente, los estudiantes valoran aun más el que el portafolio electrónico favorece el desarrollo de habilidades tecnológicas, puesto que el 100% de ellos, ubica sus percepciones entre las opciones 4 (52.9%) y 5 (47.1%).

Es de destacar que los reactivos 1 y 15, referidos a la contribución al desarrollo de la creatividad y a la complejidad en la realización del portafolio, han generado una percepción de que el portafolio contribuye al desarrollo de la creatividad en un 47.4%; aunque un 31.6%, lo percibe como regular en este aspecto. No manifiestan que sea compleja su realización, cuestión que nos llama la atención, puesto que para su construcción, se requieren una serie de pasos y el conocimiento de cuestiones digitales importantes, lo cual nos hace reflexionar acerca de la edad y su exposición a las tecnologías de la información y la comunicación, puesto que el promedio de edad de los estudiantes permanece dentro de lo que Prensky (2011) denomina “nativos digitales”.

Asimismo, los reactivos 10, 11, 13 y 14, posibilitan un agrupamiento para su análisis, puesto que presentan un comportamiento similar con leves variaciones. De forma general, los estudiantes perciben que se favorece la colaboración, se satisfacen sus expectativas, se sienten seguros en la realización del portafolio y consideran que poseen las herramientas necesarias para su elaboración; pero una cantidad considerable ubica sus respuestas en la opción 2, por lo que habrá que tomar en cuenta esta situación. También, un pequeño grupo de estudiantes percibe poco, o sea, en la opción (2) lo anteriormente mencionado.

Por último, aunque el 29.4% considera que es regular el grado de confianza para compartir su información con sus compañeros, el 64.7% ubica su valoración entre “bastante” y “completamente”, lo que nos habla de que casi las dos terceras partes de los estudiantes perciben confianza para compartir sus productos, reflexiones y comentarios con sus compañeros.

Atendiendo a la guía de observación

Se percibe que casi la totalidad de los estudiantes saben navegar con sol-

tura en internet y por supuesto, pueden entrar con facilidad y moverse dentro de la plataforma. Igualmente, pueden entrar con facilidad a las herramientas del curso para seleccionar y trabajar con el portafolio, es decir, acceden con facilidad al mismo para realizar los ajustes necesarios tanto estéticos como sustanciales: comentarios, reflexiones, autoevaluaciones y coevaluaciones.

De igual manera, pueden añadir, eliminar, modificar sus productos con facilidad, así como publicar sus trabajos para ser compartidos por la totalidad de los compañeros, también se aprecia que son capaces de navegar en los portafolios de sus compañeros y realizar fácilmente comentarios a los mismos. Mayoritariamente han consultado el manual disponible en la plataforma, como complemento a las ayudas para la elaboración.

Conclusiones

Atendiendo al propósito fundamental del estudio, se ha tomado en cuenta la percepción de los estudiantes acerca de la utilización del portafolio como estrategia didáctica para la formación y evaluación.

Con base en ello, se advierte que la edad de los estudiantes parece ser importante a la hora de trabajar esta herramienta electrónica, puesto que el involucramiento que poseen con las tecnologías de la información y la comunicación, puede favorecer la realización del portafolio electrónico.

Atendiendo a la percepción referida a las actitudes, es notorio el que se perciben actitudes favorables hacia la utilización del portafolio electrónico; aunque es necesario llamar la atención acerca del desarrollo de la creatividad que no ha sido contundentemente percibida por este grupo de estudiantes. Es necesario dedicar espacios específicos para tratar aspectos relacionados con este ámbito, en los momentos en los que se esté formando para la elaboración del portafolio.

Aunque no han percibido una herramienta compleja, era una intención el tener sencillez en la elaboración del portafolio; pero, también contribuir al desarrollo de la creatividad en su elaboración.

Se reafirma el que una estrategia de este tipo contribuye al desarrollo de habilidades tecnológicas, por lo que habrá que seguir reforzando su utilización

mediante la inclusión de nuevas ventajas en la plataforma para continuar maximizando la sencillez de su elaboración, propiciando la esencia que sería el logro de la actividad metacognitiva sobre los productos y la creación de un espacio para compartir con los otros, en un ambiente de colaboración abierto, donde la contribución a la ayuda sea un valor a alcanzar.

Se aprecia que el portafolio constituye un instrumento que motiva a la reflexión del alumno y del mismo profesor haciéndolo consciente de su proceso e interiorizando lo aprendido, esta herramienta podría contribuir a gestionar el aprendizaje, así como propiciar el desarrollo de habilidades tecnológicas en su implementación.

De la observación realizada durante el proceso, se concluye que los estudiantes demandan más seguimiento técnico para la elaboración del portafolio, así como más cantidad de comentarios del profesor hacia cada uno de los portafolios.

Referencias

Barberá, E. (2009). *Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: UOC.

Benito, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia Universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos XXXIII*, 2, 155-175.

García, J. (2011). Algunas estrategias didácticas para la formación por competencias: el aprendizaje basado en problemas y el portafolio del alumno. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*. 5. Recuperado de redec.utalca.cl/index.php/redec/article/view/43

Lorenzo, G. e Ittelson, J. (2005). *Una entrevista sobre portafolios*. Recuperado de <http://www.educase.edu/>

Muñoz, A. (2008). *Dashboard digital del docente*. Bogotá: Elizondo.

Pimienta, J. (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. Bordón. *Revista de Pedagogía*. 63 (1), 77-92.

Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.

Shulman, L. (1990). Portafolio del docente, una actividad teórica (pp.45-62). En: Lyons, N. (comp). *El uso del portafolio. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México D.F.: Pearson – Prentice Hall.

Investigaciones sociales

Dos personajes decisivos de la literatura indigenista: Benito Castro y Demetrio Rendón Willka

**Two crucial characters of
indigenous literature: Benito Castro
and Demetrio Rendón Willka**

Nécker Salazar Mejía

*Universidad Nacional
Federico Villarreal, Lima, Perú
neckerunfv@yahoo.es*

Recepción: marzo de 2012
Aceptación: noviembre de 2012

RESUMEN

Benito Castro y Rendón Willka son dos personajes decisivos de la literatura indigenista. Ambos representan una alternativa de cambio social viable en el ande peruano en un contexto marcado por la fractura social y la tensión histórica del Perú. Por un lado, el proyecto de Benito Castro, el último alcalde de la comunidad de Rumi en *El mundo es ancho y ajeno* (1941) de Ciro Alegría, se define por implementar un conjunto de cambios en el seno de la comunidad indígena con el fin de insertarla en un proceso de modernización y, de esa manera, incorporarla al destino histórico del país.

Por otro lado, el programa de Rendón Willka, líder de la comunidad de Lahuaymarca en *Todas las sangres* (1964) de José María Arguedas, tiene por finalidad ofrecer la opción de una modernidad híbrida, cuyo sustento busca hacer prevalecer los valores autóctonos en el proceso de la modernización que se desarrolla en el mundo andino. Con un liderazgo que promueve una toma de conciencia en el pueblo indígena, el accionar de Rendón Willka encamina su lucha en la búsqueda de un nuevo horizonte histórico para la comunidad, basado en la justicia, el bien común y los valores de la cultura andina.

Dada su especial condición y situados en un particular contexto de tensión histórica, tanto Benito Castro como Rendón Willka constituyen dos personajes decisivos de la literatura indigenista que luchan por la justicia, el bien común y el destino de la colectividad india.

PALABRAS CLAVE

Indigenismo y tradición, modernización en los Andes, modernización andina, indigenismo y transformación social

ABSTRACT

Benito Castro and Rendon Willka are two crucial characters of Indian literature. Both represent a viable alternative for social change in the Peruvian Andes within a context characterized by social dislocation and historical stress in Peru.

On the one hand, the project of Benito Castro, the last mayor of the community of Rumi in "El mundo es ancho y ajeno" (1941) by Ciro Alegria, considers the implementation of a series of changes within the heart of the indigenous community in order to insert it into a modernization process and, thus, incorporate it to the historical destiny of the country.

On the other hand, the project of Rendon Willka, a leader of the community of Lahuyamarca in "Todas las sangres" (1964) by Jose Maria Arguedas, aims to a hybrid modernity as an option in which indigenous values prevail over the modernization process taking place in the Andean world. With a leadership that intends to foster awareness among indigenous people, the actions of Rendon Willka relate to the struggle for the search of a new historical horizon for the community based on justice, common welfare and the values of the Andean culture.

Given their special status and located in a particular historical context of tension, both Benito Castro and Rendon Willka are two crucial characters of Indian literature who fight for justice, common welfare and the destiny of the Indian community.

KEY WORDS

Indigenism and tradition, modernization in the Andes, Andean modernization, indigenism and social transformation.

Propósito

El propósito de este trabajo es analizar el rol que cumplen y el proyecto que asumen los personajes Benito Castro y Rendón Willka en el mundo representado en *El mundo es ancho y ajeno* (1941) de Ciro Alegría y en *Todas las sangres* (1964) de José María Arguedas, respectivamente.

En la novela de Alegría, el personaje Benito Castro es el agente que conduce a la comunidad a un proceso de radical transformación social y económica, cuya finalidad es insertar el destino de la comunidad en el concierto de la nueva dinámica que gobierna las relaciones en el seno de la conformación nacional. En la novela de Arguedas, Rendón Willka representa el esfuerzo de la comunidad india por hacer prevalecer lo autóctono en el proceso de la modernización que se desarrolla en el mundo andino. El proyecto que encarna este personaje busca replantear las relaciones entre los indios y los señores, y afirmar el valor del elemento indígena en el desarrollo de un proceso de cambio.

El trabajo estudia la migrancia de ambos personajes, la apropiación que realizan del saber y de los medios que les brinda el espacio de la urbe, la instrumentalización de su experiencia y su saber en el proceso de intelección y de transformación de la realidad andina, y el proyecto que ambos protagonistas emprenden en la búsqueda de un nuevo destino para la comunidad indígena.

Benito Castro y el proyecto de modernización de la comunidad indígena

En *El mundo es ancho y ajeno* de Ciro Alegría, se aborda el problema de la expropiación de las tierras de la comunidad de Rumi por parte de la acción del hacendado Álvaro Amenábar. Frente a dicho conflicto, la novela pone en discusión dos tipos de actuación que definen la lucha de los líderes campesinos: por un lado, una actitud conservadora y de respeto a la ley encarnada por Rosendo Maqui; y, por otro lado, una actitud firme y reivindicativa que apuesta más por la acción armada que por una solución legal al conflicto, que es asumida por el Fiero Vásquez y Benito Castro.

Cada líder define una actuación distinta frente al conflicto que afronta la comunidad y al peligro que se yergue sobre la propiedad de sus tierras. En cada decisión que se tome para encarar el problema, estarán en juego los derechos

de los bienes comunales, la obtención de la justicia y el destino de la comunidad.

Las intervenciones de Rosendo Maqui tienen un carácter conservador y conciliador, sin que ello signifique que su acción se encuentre sometida al poder y carezca de sentido de lucha. Rosendo Maqui es un alcalde venerado por la comunidad y su figura patriarcal inspira un singular respeto; es modelo de prudencia, tiene un notable sentido de la justicia y del bien común. Sus palabras poseen la huella de la sabiduría, de la generosidad y de la mesura.

Cuando surge el litigio por las tierras de Rumi, Rosendo Maqui trata en lo posible de encontrar una solución por la vía legal, aunque, desde su punto de vista, la confianza que le inspira el derecho es relativa, ya que cree que este se ha creado para perjudicar los intereses de la comunidad. Paradójicamente, su aire señorial, su estoicismo inquebrantable y su conformidad en el desarrollo de los hechos lo distancian de asumir una actitud más resolutiva y contundente frente al litigio incoado por el hacendado Amenábar. De esta manera, Rosendo Maqui encarna la actitud más conservadora frente al conflicto que encaran los comuneros en defensa de sus tierras.

La opción por una respuesta más decidida y firme frente al litigio es asumida por el Fiero Vásquez y Benito Castro. El primero es un bandolero que incursiona en Rumi repentinamente y es recibido con cierta atención por parte de los comuneros. En el curso de los acontecimientos de la novela, el bandolero se adscribe a la lucha de Rumi y su participación se hace bastante notoria durante el despojo de las tierras de la comunidad. Un sentimiento de justicia une al Fiero Vásquez con el destino de ésta.

En el marco de la defensa de las tierras de Rumi, la lucha del Fiero Vásquez asume espontáneamente un signo de reivindicación, pero su accionar está al margen de un basamento ideológico: sus ideas carecen de un sentido explicativo que pueda asir e interpretar la verdadera naturaleza del conflicto que golpea a la comunidad. Si bien, desde el momento en que aparece en escena, el Fiero Vásquez adscribe su acción a la defensa de Rumi, su acción bandoleril y su lucha, como lo sostiene Eduardo Urdanivia (1975, p. 83), «[...] son puramente instintivas, no tienen ningún trasfondo de análisis de la realidad para después actuar sobre ella».

Sin embargo, desde el punto de vista de las implicancias que tiene la vio-

lencia en el desarrollo de las acciones, la presencia del Fiero Vásquez crea la necesidad de una respuesta más decidida de parte de la comunidad. Esta alternativa se pondrá en práctica cuando el comunero Benito Castro reaparece en Rumi luego de su errar por diversas provincias y ciudades de la costa peruana.

Benito Castro es un personaje crucial en la historia de Rumi. Su condición de mestizo¹ adquiere un especial significado en el contexto del mundo representado en la novela, lo que se explica por el programa que encarna y los cambios que tratará de poner en práctica. Asimismo, desde la propuesta de la novela, la figura del mestizo se asocia con una visión de futuro y con una intelección del mundo que impulsan, en el caso concreto de Benito Castro, una actuación social e histórica en bien de la comunidad². Con él, la colectividad indígena se orienta hacia la resistencia armada en la defensa de sus tierras.

Entre los protagonistas de *El mundo es ancho y ajeno*, la construcción de este personaje tiene, por otro lado, una importante complejización que lo configura como un «héroe moderno», condición que se explica por su singular camino de constitución: parte desterrado de Rumi (Cap. I, «Rosendo Maqui y la comunidad»), sigue un proceso de aprendizaje y madurez fuera de ella (Cap. VI, «El ausente»), retorna a la comunidad como adalid de la reivindicación y defensa de esta (Cap. XXI, «El regreso de Benito Castro»), inicia una serie de transformaciones en bien de la colectividad (Cap. XXIII, «Nuevas tareas comunales») y conduce al pueblo a la inmolación (Cap. XXIV, «¿Adónde? ¿Adónde?»).

La prédica de Benito Castro, antecedida en el curso de la novela por las arengas del Fiero Vásquez, determina un cambio en el ritmo de la narración. En la sintaxis narrativa de la novela, el reingreso de este personaje en la trama re-

¹ Ciro Alegría le asigna un rol importante al mestizo en el proceso de transformación social y económica del país. El autor considera que el papel del mestizo resultará decisivo en la construcción del destino del país. En una de sus intervenciones en el Primer Encuentro de Narradores Peruanos, celebrado en Arequipa en 1965, sostiene (1986, pp. 249-250): «[...] en el Norte vemos al mestizo con gran frecuencia tomar el lado de la población oprimida, reaccionar con la parte oprimida de su ser [...]. En mi propia novela hay mestizos de este orden; por ejemplo Benito Castro [...]. En todo caso el papel del mestizo es un papel social eminente y en el norte está siendo jugado, si se quiere con brillantez. Las primeras avanzadas de lucha social las encabezan generalmente los mestizos».

² Hans Bunte, estudioso de la obra de Ciro Alegría, sostiene que la fuerza del mestizaje es un factor decisivo en su narrativa: «Alegría representa la actitud del mestizo, arraigado con toda el alma en su tierra americana [...] por esa razón en todas sus novelas, surge un cholo como personaje central, en cuya alma los rasgos españoles e indios se han mezclado en una rara armonía» (1961, p. 9).

sulta ser un elemento narrativo de carácter intensificador, pues, a través de él, la novela retoma en forma progresiva, y cada vez más contundente, la resolución del conflicto que había quedado en suspenso narrativo por las interpolaciones de historias que relataban episodios vinculados con la comunidad y sus personajes.

El discurso de Benito Castro revela una importante formación ideológica, que es fundamental para entender el proceso de transformación que emprende para modernizar la comunidad indígena. Su paso por Lima y su participación en jornadas sindicales lo convierten en un hombre de ideas y de acción, su pensamiento se coordina con una praxis que denota una visión de futuro y de compromiso en salvaguarda de los derechos de la comunidad de Rumi. De acuerdo con José Rodríguez-Luis (1980, p. 117), «Rumi solo podría sobrevivir y prosperar bajo la dirección de un líder que sepa cómo luchar –científicamente, por decirlo de algún modo– con los peligros que amenazan al ayllu, un líder del tipo de Benito Castro, educado fuera de Rumi».

Desde el instante en que Benito Castro llega a Rumi, como explica la voz narrativa de la novela, «[...] la comunidad mantenía una inquieta actitud de espera [...]», pues «[e]l hombre que había traído los caminos del mundo enredados en las pupilas, sentía todo el compromiso de esa responsabilidad» (1971, p. 478)³. En perspectiva, Benito Castro entendía el destino de la comunidad en relación con una nueva forma de asumir y comprender el mundo. Esa visión es comentada por la voz autorial: «Tenía que surgir una concepción de la existencia que, sin renegar de la profunda alianza con la tierra, lo levantara sobre los límites que hasta ese momento había sufrido para conducirlo a más amplias formas de vida» (p. 478).

El discurso de Benito Castro se impregna de un hondo poder persuasivo, con expresiones que hacen alusión a la libertad, la propiedad, los derechos, la dignidad, la justicia y el progreso. En particular, la constante referencia al concepto de progreso resulta fundamental en su discurso y se erige en el sustento de las transformaciones que pone en ejecución en bien de la comunidad. A través de la voz del narrador omnisciente, conocemos su cabal significado: «Si quería el progreso era porque estimaba que solamente con el progreso el indio podía desarrollarse y librarse de la esclavitud» (1971, p. 482).

³ Las citas de *El mundo es ancho y ajeno* se toman de la tercera edición publicada por la Editorial Losada (1971).

Es importante señalar que la praxis de Benito Castro se define en términos ideológicos y traduce una marcada conciencia social; dicho pensamiento incide directamente en replantear la estrategia que la comunidad sigue en relación con el litigio judicial. En ese sentido, de un modo de actuar prudente y conciliador, se pasa, con Benito Castro, al convencimiento de que la única forma de enfrentarse a la injusticia es utilizando las mismas armas que emplean el poder económico y las fuerzas represivas del Estado.

En su condición de último alcalde de la comunidad de Rumi, Benito Castro asume en términos más resolutivos el destino de la comunidad; desde su punto de vista, es fundamental iniciar una serie de cambios en el presente con el fin de alcanzar nuevas condiciones de vida material, de progreso y de bienestar para los comuneros. El programa de Benito Castro comprende una serie de acciones en diferentes frentes: urge ampliar el espacio de la comunidad para incorporar tierras aledañas de cultivo, es vital crear una conciencia crítica frente al estado de postración que vive la comunidad, resulta impostergable impulsar la educación para velar por el futuro de la comunidad, se hace necesario terminar con las creencias y supersticiones lugareñas que impiden el desarrollo local y es prioritario modernizar la comunidad acorde con las exigencias que plantea la realidad social y económica del presente.

Como lo subraya Antonio Cornejo Polar (1980, p. 78), los ideales de Benito Castro se contraponen a la prevalencia de la tradición: «[...] la figura de Benito Castro representa la introducción en una sociedad tradicional de los valores de la sociedad moderna y en este orden de cosas implica la cancelación (como capacidad de supervivencia efectiva) de ese pasado perfecto que la misma novela construye en sus primeros capítulos».

Benito Castro encara los problemas que enfrenta la comunidad desde una postura crítica e ideológica; por ello, su pensamiento incorpora los proyectos sociales que conoce en el largo periplo que emprende por ciudades y provincias de la costa. Su visión de las condiciones de Rumi y su interpretación de la dinámica de la realidad se distancian radicalmente de la anterior forma de entender el conflicto y de asumir sus problemas; su pensamiento representa un cambio que será decisivo en el curso de los acontecimientos. Cornejo Polar analiza el sentido del proyecto que encarna el último alcalde de Rumi:

[Benito Castro] se inserta en el proyecto de lo que José María Ar-

guedas denominó la «parte generosa» del mundo no indígena; es decir, de los grupos sociales que combaten por una sociedad más justa, del proletariado urbano, del campesinado proletarizado de la costa, de los estratos medios más radicalizados. Aquí es que Benito Castro encuentra la inspiración para superar el estado mítico de Rumi y para actuar reivindicativamente en el plano de la realidad (1980, p. 78).

Del paso de la actitud pasiva a la resolución combativa, se sigue un proceso que terminará por dejar de lado completamente la contemplación y la inacción; en ese trance, la propuesta del último alcalde de Rumi se canaliza mediante el convencimiento de una respuesta categórica y organizada de parte de la comunidad. El proyecto de Benito Castro consiste en la búsqueda de cambios inmediatos en la condición social y económica de los campesinos y, en el logro de ese objetivo, el empleo de la fuerza y la resistencia armada en la defensa del espacio vital de los comuneros de Rumi es el único camino.

Dada su condición de mestizo, Benito Castro encarna al «nuevo indio» de acuerdo con los planteamientos que desarrolla Uriel García, y su diferencia respecto del «indio antiguo» reside en la perspectiva histórica con que se proyecta hacia el porvenir⁴. Como alcalde de Rumi, su accionar se enmarca en los proyectos que propugnan los sectores emergentes del país que buscan un proceso de transformación de la comunidad campesina mediante la incorporación de factores sociales, históricos, económicos y políticos. En su condición de «nuevo indio», que es el sujeto habitante de los Andes que asume positivamente instrumentos y prácticas culturales provenientes de otros espacios sociales y culturales, Benito Castro cree firmemente en la necesidad de renovar las condiciones de existencia material y cultural de la comunidad indígena.

Para Ángel Rama, el indigenismo traduce el programa del «mesticismo», es decir, el proyecto de las capas medias y mestizas de los pueblos andinos de América Latina en su lucha por ascender a otras posiciones en la estructura social. Según el crítico uruguayo, la cosmovisión que impregna el indigenismo co-

⁴ En su libro *El nuevo indio*, José Uriel García formula una diferencia entre «indio antiguo» y «nuevo indio». Con el primer término, se refiere al indio ligado con la tradición, asentado en el ayllu y enraizado en la tierra. En contraparte, la segunda denominación designa al sujeto mestizo, esto es, al indio emergente, que ha desarrollado su capacidad creativa y su talento transformador, y cuya acción adquiere un sentido de proyección histórica (1973, pp. 20, 90).

responde a la «nueva capa social» que se había desarrollado en las provincias y en las ciudades, y que imponían sus esquemas de «interpretación de la realidad a los demás grupos sociales».

En el contexto de la modernización de nuestro continente, se observa el protagonismo de «un grupo social nuevo, promovido por los imperativos del desarrollo económico modernizado» que «plantea nítidas reivindicaciones a la sociedad que integra». Este grupo emergente, sostiene Rama, «[...] extiende la reclamación que formula a todos los demás sectores sociales oprimidos y se hace intérprete de sus reclamaciones que entiende como propias, engrosando así el caudal de sus fuerzas con aportes multitudinarios» (1987, p. 142).

Basándose en estudios sobre las características de los cambios sociales producidos en el Perú, Juan Carlos Galdo (2008, p. 106) considera que, en la figura de Benito Castro, se representa una sociedad en estado de transición en las primeras décadas del siglo XX. Por otro lado, se desprende, desde la perspectiva de la novela, que la comunidad indígena se orienta, sin vuelta hacia atrás, a un proceso de profunda transformación social, que es conducido por los sectores mestizos de la población. En ese contexto, Benito Castro es el agente que encarna al sujeto modernizador de la comunidad indígena⁵ y su gesta adquiere, a la vez, una significación mesiánica en el imaginario andino.

El proyecto de Demetrio Rendón Willka frente a la modernización y la tradición

Enmarcado entre un anuncio apocalíptico lanzado por el anciano don Andrés Aragón de Peralta, quien maldice a sus dos hijos, don Bruno y don Fermín, y un final de significación profética, que es la muerte de Demetrio Rendón Willka, de grandes resonancias míticas, el drama de la novela *Todas las sangres* de José María Arguedas se centra en la puesta en ejecución de proyectos específicos que buscan definir una nueva dinámica social y económica en los Andes del Perú. En sus catorce capítulos, la novela pone en debate las opciones que asumen los principales protagonistas en relación con el destino de la comunidad y

⁵ Para Juan Carlos Galdo, *El mundo es ancho y ajeno* afirma la inclusión del colectivo indígena en el proyecto nacional, lo cual se realiza, no obstante, en un marco de dependencia: «La comunidad y los sectores indígenas se incorporan entonces a la comunidad nacional, y los sectores indígenas son tomados finalmente en cuenta en el nuevo proyecto de nación-Estado, pero nuevamente subordinados, esta vez a las capas medias, y construidos como sujetos sociales por el paternalismo del discurso indigenista» (2008, p. 107).

el porvenir del país, y cuyo marco de fondo es la contraposición entre la valencia de la tradición y la dominancia de la modernidad.

Los proyectos que se plantean en la novela se asocian con los planes que representan cuatro actores: don Fermín Aragón de Peralta, don Bruno Aragón de Peralta, el Consorcio Internacional y Demetrio Rendón Willka. Si bien dichos proyectos pueden llegar a compartir objetivos programáticos y a concordar líneas de acción, también confrontan posiciones y sus planteamientos pueden entrar en abierta contradicción debido al horizonte y objetivos particulares que los impulsan.

Las propuestas de cambio que encarnan los actores de la novela evidencian, por otro lado, determinados modos de entender y asumir la realidad, y buscan instituir un nuevo orden en el concierto de las relaciones sociales y económicas del mundo andino. En el fondo, se trata de orientaciones disímiles que se hallan en franca exclusión. Sobre ello, Cornejo Polar (1973, pp. 295-296) explica lo siguiente:

Inmovilismo y cambio, tradición y creación, destrucción de un mundo y construcción de otro, son los goznes de la representación y de ellos surge un extenso abanico de posibilidades. Sobre las ruinas de un universo inocultablemente caduco se desarrolla la contienda de los hombres que quieren construir otro distinto, un mundo a imagen de sus ideales, de sus pasiones e intereses.

El primer proyecto que se plantea en la novela lo encarna don Fermín Aragón de Peralta y se vincula con la explotación de la mina Apark'ora, descubierta en la hacienda de su propiedad, desde la perspectiva del capital. Para don Fermín, con la explotación de la mina en el marco de una visión de empresa, se pondría fin al antiguo orden imperante en el mundo andino y se abrirían nuevas vías para modernizar al país. De este modo, una nueva práctica económica, que se concibe dentro de un nuevo espacio de relaciones de producción, entra en pugna con los valores y los lazos de los comuneros, y pone en tensión los sustentos de la tradición en la serranía del Perú.

En la misma línea que sirve de base a los planteamientos de don Fermín, se encuentra el segundo proyecto, representado por el Consorcio Internacional, entidad que encarna los intereses del aparato transnacional y el poder de los

grandes capitales. Sus líneas programáticas evidencian una extrema ambición crematística y un marcado espíritu lucrativo propio de la gran empresa. Por otro lado, su posicionamiento en el ande, luego de haber desplazado a don Fermín, demuestra su enorme poder e instauro un nuevo sistema de relaciones que colisiona frontalmente con los principios que sirven de soporte al mundo andino.

Don Bruno Aragón de Peralta, hermano de don Fermín, enarbola la permanencia y los valores de la tradición, que son las bases en los que se apoya el tercer proyecto expuesto en la novela. Personaje de gran complejidad psicológica, su programa se halla en radical oposición a los intereses de su hermano; en contraste con la visión empresarial y lucrativa de don Fermín, don Bruno representa a las fuerzas vigentes de la tradición y a los ideales del universo indígena. En el curso del desarrollo narrativo de la novela, los planteamientos de don Bruno constituyen una respuesta que se contrapone radicalmente al afán modernizador que impulsa los proyectos de su hermano y de la compañía Wisther-Bozart.

El proyecto encabezado por Demetrio Rendón Willka tiene como signo la equidad social y un sentido de justicia en favor de los indios. El líder campesino asume las riendas de la comunidad de Lahuaymarca en la búsqueda de un porvenir mejor para los indios. Su acción tiene por finalidad iniciar los prolegómenos de un nuevo orden en los Andes y edificar la construcción de un nuevo mundo, que es esperado con ansias por los indios. Personaje alegórico, de dimensiones épicas y de alcances míticos, su destino se vincula con las aspiraciones de la comunidad india de alcanzar la justicia social.

En el Cap. I, se observa a Rendón Willka tomar distancia respecto de los patronos terratenientes, a quienes ve como opresores, injustos y abusivos. También, no oculta sus intenciones de «templar» en algún momento a los hermanos Aragón de Peralta. Así, refiriéndose a don Bruno, en un diálogo con Anto, dice: «Yo le haré sufrir más. A eso he venido. ¿No sabes tú? Don Bruno es como hechor [garañón], sin ojos, el Dios que tiene en su adentro no le da ojo; plomo derretido no más» (1987, p. 35)⁶. En clara alusión a don Fermín, Rendón Willka subraya, igualmente, aspectos negativos: «Don Fermín es peorcito. Es sordo, su cuerpo es como cuero seco» (p. 35).

⁶ Las citas de Todas las sangres se toman de la tercera edición de la Editorial Horizonte (1987).

Al igual como sucede con la migrancia de Benito Castro por pueblos y ciudades de la costa del Perú, Rendón Willka tiene una estancia de varios años en la ciudad de Lima. Su condición de «sujeto migrante» le permite tener contacto con aquellos elementos que serán de utilidad como parte de su bagaje cultural y para realizar un mejor entendimiento de la realidad⁷. Rendón Willka explica que su experiencia limeña fue intensa, dramática y disímil: «Yo sufriendo siete años en barriadas de Lima, comiendo basura con perros y criaturitas, oyendo a políticos, yendo a la escuela» (1987, p. 396).

Se puede sostener que la urbe representa para Rendón Willka un momento significativo en su proceso de aprendizaje y de maduración, ya que le ofrece conocimientos y experiencias que le permitirían entender de otro modo la realidad de su momento histórico de acuerdo con otros medios de intelección y de comprensión. Ello sería importante para dilucidar mejor la dirección de su futura acción.

Estos medios de racionalización de la realidad no se hallan en contradicción con la racionalidad andina, sino, más bien, la complementan y potencian un mayor acercamiento a la problemática que enfrenta el ande. En un estudio de las clases de racionalidades que se desarrollan en la novela, Santiago López Maguiña (2005, p. 248) sostiene que Rendón Willka asimila la racionalidad referencial y la racionalidad técnica que le proporciona la ciudad⁸, lo que le servirá para tener una mejor comprensión de la realidad andina. Este bagaje será instrumentalizado en forma positiva por el líder comunero para iniciar una toma de conciencia, proyectar una transformación de la realidad indígena y poner en permanente tensión las relaciones entre los comuneros y los señores.

⁷ De acuerdo con los planteamientos de Cornejo Polar (1995), el «sujeto migrante» desarrolla un proceso de desplazamiento espacial en cuyo recorrido toma contacto con otros discursos, experiencias y prácticas culturales de otras realidades. Esta condición permite comprender el sentido de la experiencia y el proceso de aprendizaje que realizan tanto Benito Castro en *El mundo es ancho y ajeno* como Rendón Willka en *Todas las sangres*.

⁸ López Maguiña (2005, pp. 244-248) explica que, en la novela *Todas las sangres*, se plantean cuatro clases de racionalidad: mítica («[...]se caracteriza por presentar un modo de aprehensión que ordena el mundo como una totalidad [...]»), referencial («[...] divide en niveles el mundo percibido»), técnica («[...] racionalidad fundada en esquemas fijos y definidos, que siempre propone explicaciones») y mítico-referencial (articula «[...] dos modos aprehensión del mundo e incluso asimila elementos de la racionalidad técnica»). El discurso de Rendón Willka se sitúa en el espacio de la racionalidad mítica, que es propia de los indígenas, pero se apropia, por otro lado, de la racionalidad referencial, que es la que rige el pensamiento del mundo moderno, y de la racionalidad técnica, que corresponde a los conocimientos comprobados.

Desde la perspectiva de la novela, la migrancia de Rendón Willka es una experiencia que resulta vital en su definición como sujeto histórico y en su constitución como personaje predestinado a encabezar la liberación de los indios. Su retorno a la comunidad de Lahuaymarca, un regreso que se reviste de connotaciones míticas, impulsa la organización colectiva de los comuneros y la planificación de las acciones que deben desarrollar en forma conjunta. Dotado de una singular capacidad de liderazgo, Rendón Willka demuestra habilidad y espíritu de convocatoria; como adalid de los comuneros, su ascendencia sobre ellos vislumbra un destino épico y ejemplar.

Nombrado capataz de la mina Apark'ora, que forma parte del proyecto de explotación de don Fermín, Rendón Willka asume dicha responsabilidad debido a razones de carácter estratégico, ya que –se entiende del sentido de esta decisión–, a través de la colaboración con don Fermín, el líder comunero se enfrenta a las dos fuerzas que este combate: el poder del imperialismo y la hegemonía de los grandes patrones tradicionales. De este modo, la lucha de Rendón Willka se orienta tácticamente en un doble frente con el fin de oponerse a los proyectos impulsados tanto por el poder foráneo, inspirados en la rentabilidad y en el lucro, como por los promovidos por los representantes de la feudalidad en la sierra del Perú, que buscan afirmar las fuerzas del gamonalismo tradicional.

Desde la óptica de Rendón Willka, queda claro que existe una capacidad de respuesta social entre los indios que, en perspectiva, puede representar una alternativa real en el camino a la justicia y a la liberación. En una escena del Cap. IV, en la que se relata el ritual de homenaje a Gregorio, líder comunero muerto en una refriega, Rendón Willka confía en que los indios se liberen de su pasividad frente a la situación de sumisión en que se encuentran con el fin de tomar una decisión más decidida:

A todos, pues, nos han jodido, nos han flagelado. ¡Pero llorar es la maldición de la maldición! Yo, yo, padrecito K'oyowasi, yo voy a hacer que en vez de lágrima que es para el arrodillado, salga fuego, más que del infierno, de los ojos de tus hijos. Y entonces no vamos a responder ante Pukasira, ante Crucificado; ante el hermanito ha de responder el que quiera fregar a su hermano. ¡Caray! El sol va a cambiar, pues; quizá mañana, quizá pasado... (1987, pp. 144-145).

El líder comunero, igualmente, comprende los aspectos contrapuestos

que están implicados en el proceso de modernización que se desarrolla en el mundo andino y tiene plena conciencia sobre su impacto en la condición humana. Rendón Willka entiende plenamente que la transformación que se vive en los Andes repercute directamente sobre las bases que sostienen al mundo andino. Al respecto, William Rowe (1979, p. 144) precisa:

Rendón distingue entre el aspecto positivo de la modernización, la creación de la abundancia, y lo que él considera aspectos negativos, el cinismo, la corrupción y la ambición. Para contrarrestar los aspectos negativos desea preservar lo positivo del antiguo orden que se basa en los lazos humanos y no en la ambición y la codicia.

El proyecto que representa Rendón Willka consiste en replantear las relaciones entre los indios y los señores, y en afirmar el valor del elemento indígena en el desarrollo de un proceso de cambio. En la óptica del líder comunero, rescatar los valores del mundo andino e incorporarlos en dicho proceso garantizan la perennidad de los valores locales y su capacidad para articular y organizar formas efectivas de actuación sobre la realidad.

De acuerdo con Cornejo Polar (1973, p. 243), Rendón Willka es un sujeto que tiene «perspectiva histórica», lo cual «[...] le permite engarzar su vida en un proyecto colectivo, trascender su ser personal y deslindar su suerte individual de la de su pueblo, hasta tal punto de no importarle morir porque su proyecto se mantendrá vivo en otros hombres». El liderazgo de Rendón Willka, que se acrecienta con la convocatoria que hace para iniciar «el camino del asalto», alcanza su clímax con el estallido de la violencia que se desata en varias haciendas y que da curso a la rebelión final.

Desde el horizonte de la noción de transculturación postulada por Ángel Rama (1987, p. 39), se puede observar que el proyecto de Rendón Willka, al afirmar una alternativa de cambio de índole endógena, adopta, de manera selectiva, formas de la cultura dominante y las articula con principios provenientes de la tradición. De esta manera, la alternativa de Rendón Willka representa la valencia de una modernidad híbrida como una opción válida en la búsqueda de una salida para el conflicto social en el ande peruano.

Benito Castro y Rendón Willka: dos personajes prototípicos en la literatura indigenista

De los personajes que forman parte del universo de la narrativa indigenista peruana, Benito Castro y Rendón Willka adquieren un especial significado tanto por su diseño particular como por el rol que desempeñan en el concierto del mundo representado en *El mundo es ancho y ajeno* y *Todas las sangres*, respectivamente. En el derrotero que define la trayectoria de ambos personajes, se pueden establecer varios puntos en común que realzan su singular estatuto.

En principio, la migrancia que emprenden hacia la urbe es un punto crucial, pues este desplazamiento espacial inserta a los personajes en otros contextos que repercuten favorablemente en su constitución como sujetos con capacidad para promover el cambio. En ese sentido, el proceso de aprendizaje y de apropiación de conocimientos que ambos desarrollan en el ámbito de la urbe tiene un impacto positivo, que se traduce en una mayor intelección de la realidad en términos críticos y con un sentido histórico.

La ciudad de Lima significa para ambos personajes el acceso a una formación básica y tener conocimientos sobre formas de conciencia social, además de la importancia de la experiencia ciudadina y del contacto con la dinámica propia de la realidad urbana. Así, Benito Castro arriba a Lima como término de un periplo que ha realizado por varios pueblos de la costa. En la ciudad, aprende a leer y a escribir, se forma una idea del pensamiento social y sindical, se desempeña en varios oficios, trabaja en el muelle del Callao y es testigo de jornadas de protesta social. Luego de abandonar Lima, marcha hacia Trujillo, ingresa al servicio militar y combate a las guerrillas de Benel.

Por su parte, Rendón Willka es enviado a Lima por la comunidad con el fin de afirmar su educación. Los comuneros tienen la esperanza de que retornará «fortalecido» y para encaminarlos hacia proyectos mayores. La experiencia ciudadina de Rendón Willka se desarrolla durante siete años y, según él mismo lo dice, fue bastante dura. Benito Castro instrumentaliza la experiencia ciudadina y la que ha obtenido en los pueblos de la costa para iniciar un radical proceso de transformación de la comunidad indígena. Rendón Willka regresa a Lahuaymarca con una actitud diferente; los años en que ha estado fuera de la comunidad han determinado un cambio en su actitud y en su visión de entender las cosas. Instalado en Lahuaymarca, inicia una acción como dirigente de los comuneros

y, de este modo, asume el destino que la comunidad le ha asignado.

Cabe destacar, asimismo, el sentido del liderazgo que ambos personajes adquieren sobre los indios. Benito Castro es elegido tercer alcalde de Rumi por los comuneros cuando regresa a Rumi. En Lahuaymarca, Rendón Willka es el líder natural de los indios de las haciendas locales, con gran ascendencia sobre ellos y con un poder de persuasión. Por otro lado, a su condición de líderes comuneros se agrega su especial visión de la realidad, pues son sujetos que tienen capacidad para cuestionar el orden establecido y han llegado al pleno convencimiento de que se debe redefinir las relaciones imperantes en el mundo andino. Ello mismo los conduce a asumir una lucha por la justicia social y en beneficio de las comunidades indias.

El trance último del derrotero de ambos protagonistas está signado por una inmolación heroica, que se produce en defensa de los ideales ante las fuerzas represoras. La muerte de Benito Castro tiene lugar en instantes en que los comuneros luchan en defensa de sus tierras frente a la fuerza pública. Con su muerte, el último alcalde de Rumi trasciende su ser personal para alcanzar una condición heroica y ejemplar. Su inmolación en medio del rugir de los máuseres adquiere una dimensión simbólica y es, igualmente, aleccionadora por representar el grado de coherencia del líder respecto de las ideas y programas que defiende.

Al igual que el destino final de Benito Castro, la muerte de Rendón Willka, que produce un enorme sonido que se difunde por el subsuelo y se escucha en todas las comarcas, se realiza en forma violenta: las fuerzas represoras lo fusilan. La muerte de los dos líderes se reviste de un especial significado, ya que ambos personajes alcanzan con su sacrificio una proyección mesiánica de hondas connotaciones míticas.

Desde esta múltiple perspectiva, y considerando las implicancias que conllevan sus actuaciones en el curso de cada novela, Benito Castro y Rendón Willka se convierten en dos personajes decisivos de la narrativa indigenista del Perú. Sus ideales, el sentido de los proyectos que asumen y el aleccionador mensaje de su actuación histórica los configuran como verdaderos protagonistas de un auténtico proceso de cambio en el mundo andino.

Conclusiones

El mundo es ancho y ajeno de Ciro Alegría y Todas las sangres de José María Arguedas desarrollan proyectos que buscan dar respuesta a las enormes fracturas del mundo andino. Dichos proyectos, asumidos desde una posición particular en cada caso, se vinculan con determinados procesos de modernización que entran en conflicto con la pervivencia de la tradición en el ande peruano.

Con relación a la novela de Ciro Alegría, queda claro que el impulso de la modernización busca transformar el anterior estado de las relaciones existentes en el mundo andino, así como replantear el vínculo del hombre con la tierra y con sus posibilidades de existencia. En la novela de Alegría, el personaje Benito Castro encarna este proceso de transformación y es el adalid de una nueva conciencia histórica que orienta a la comunidad a un proceso de profundos cambios que buscan su bienestar y porvenir.

En la novela de Arguedas, los actores representan una serie de proyectos que subrayan una permanente tensión entre los alcances de las nuevas formas de modernización social y económica en relación con los valores autóctonos y el arraigo de la tradición. El proyecto que encarna Demetrio Rendón Willka se inspira en la equidad social y la justicia en favor de los indios; su acción tiene por finalidad iniciar el camino de un nuevo orden en los Andes y edificar la construcción de un nuevo mundo, que es esperado por ellos.

Definidos por una especial condición en su lucha por la justicia y el bien de la colectividad india en un particular contexto de tensión histórica, y configurados como héroes con una proyección mesiánica y mítica, tanto Benito Castro como Rendón Willka constituyen dos personajes decisivos de la literatura indigenista en el Perú. El simbolismo que encierran en su condición de líderes comuneros adquiere una significativa trascendencia que los convierte en referentes obligados para poder comprender el destino de la colectividad india.

Referencias

Alegría, C. (1986). Intervención. En: A. Cornejo Polar (Ed.). *Primer Encuentro de Narradores Peruanos* (pp. 248-253). Lima: Latinoamericana Editores.

Alegría, C. (1971). *El mundo es ancho y ajeno*. 3ª ed. Buenos Aires: Losada. [Primera edición: 1941].

Arguedas, J. M. (1987). *Todas las sangres*. 3ª ed. Lima: Horizonte. [Primera edición: 1964].

Bunte, H. (1961). *Ciro Alegría y su obra dentro de la evolución literaria hispanoamericana*. Lima: Mejía Baca.

Cornejo Polar, A. (1973). *Los universos narrativos de José María Arguedas*. Buenos Aires: Losada.

Cornejo Polar, A. (1980). *La novela indigenista*. Lima: Lasontay.

Cornejo Polar, A. (ed.) (1986). *Primer Encuentro de Narradores Peruanos*. Lima: Latinoamericana Editores.

Cornejo Polar, A. (1995). Condición migrante e intertextualidad multicultural: el caso de Arguedas. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, Año XXI, N° 42. pp. 101-109.

Galdo, J.C. (2008). *Alegoría y nación en la novela peruana del siglo XX*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

García Uriel, J. (1973). *El nuevo indio*. 2ª ed. Lima: Universo. [Primera edición: 1930].

López Maguiña, S. (2005). Modos de racionalidad en *Todas las sangres*. En C. M. Pinilla (Ed.), *Arguedas y el Perú* (243-249). Lima: Sur.

Pinilla, C. M. (Ed.). (2005). *Arguedas y el Perú de hoy*. Lima: Sur.

Rama, A. (1987). *La transculturación narrativa en América Latina*. 3ª ed.

México: Siglo veintiuno.

Rodríguez-Luis, J. (1980). *Hermenéutica y praxis del indigenismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rowe, W. (1979). *Mito e ideología en la obra de José María Arguedas*. Lima: Instituto Nacional de Cultura.

Urdanivia, E. (1975). ¡Tierra! ¡Defendamos! Análisis e interpretación de «El mundo es ancho ajeno». Tesis de Bachiller en Literatura. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Dilemas de la democracia: debates y realidades actuales en América Latina

**Dilemmas of democracy:
current debates and realities
in Latin America**

Joselito Fernández Tapia
Universidad de la Sierra Sur, México
jfernandez@unsis.edu.mx

Recepción: marzo de 2012
Aceptación: noviembre de 2012

RESUMEN

El presente trabajo aborda los dilemas más significativos de la democracia, resaltando el caso de América Latina. El objetivo es señalar los vacíos que derivan de los estudios sobre la transición democrática y la configuración de la democracia en América Latina, resaltando el abandono en la teoría política que se hace en la misma de las características socioeconómicas básicas necesarias para su existencia. A partir de los dilemas en que todos están de acuerdo, a partir del debate O'Donnell – Franco, se señala las debilidades de la misma en nuestra región y la necesidad de retornar a los principios, aunque sean mínimos, de la democracia planteada por Dahl. A la vez se perfila una particularidad que se presenta como una alternativa, no necesariamente democrática, la participación a través de las TIC.

PALABRAS CLAVE

Democracia, justicia social, desarrollo humano, igualdad social, liberalismo representativo.

ABSTRACT

The present work approaches the most significant dilemmas of the democracy, highlighting the case of Latin America. The aim is to point out the gaps that derive from the studies on the democratic transition and the configuration of the democracy in Latin America, emphasizing the abandonment in the political theory of the basic socioeconomic characteristics which are necessary for the existence of democracy. Based on the unanimously accepted dilemmas resulting from the debate O'Donnell - Franco, the weaknesses of democracy in our region are pointed out, and the need for a return to the principles -no matter how simple they may seem- of the democracy proposed by Dahl is stated. Simultaneously a particularity that appears as an alternative -not necessarily democratic- is outlined: the participation through the ICTs.

KEY WORDS

Democracy, social justice, human development, social equality, representative liberalism.

Introducción

La democracia ha sido en las últimas cuatro décadas uno de los temas más recurrentes en la política y la academia. Se ha teorizado sobre las transiciones, la consolidación democrática y calidad democrática. Sin embargo, esta se ha reducido a sus criterios políticos mínimos, excluyendo los procesos socioeconómicos necesarios para su existencia.

La calidad democrática se constituye como el término salvador de la democracia hegemónica, aunque es cuestionable y más apropiadamente se está hablando de madurez de los sistemas democráticos liberales. Este concepto también excluye a las condiciones socioeconómicas básicas como dimensión para la existencia y fortalecimiento de la democracia, no obstante los propios planteamientos sobre la democracia moderna lo consideran como un elemento necesario (Dalh, 1993, 1999, 2002) e investigadores de los más disímiles áreas y pensamientos como Habermas (1998, 2002), Huntington (1996), Touraine (2000, 2001), entre otros, concuerdan que son factores influyentes básicos aunque no determinantes. Así, Huntington (1996, p. 7), considera que la democracia necesita que las condiciones económicas y las dinámicas políticas sociales internas (endógenas) sean favorables además de factores externos como la crisis del socialismo, las crisis económicas internacionales y la globalización.

No se puede cambiar si no existen las condiciones internas para la democracia, en los espacios locales o nacionales. Esto implica la satisfacción de necesidades económicas básicas y la virtud democrática. En América Latina, desde los setentas surge la idea de asociar el fortalecimiento de la democracia con el mejoramiento de las condiciones económicas; sin embargo, predomina la visión de la democracia mínima.

Según Schmitter, Philippe y Terry Lynn Kart (1996, p. 48), pioneros en el estudio de las transiciones en América Latina, como para muchos otros especialistas y políticos, el resultado de la democracia no tiene que ser “el crecimiento económico, la paz social, la eficiencia administrativa, la armonía política, los mercados libres o el fin de la ideología. (...) algunas de esas cualidades podrían hacer más fácil la consolidación de la democracia pero no son requisitos para ella ni productos inmediatos de ella”. Lo único que nos puede dar la democracia, sostienen, son logros político-institucionales y mejores relaciones entre gober-

nados y gobernantes en términos minimalistas¹. Elecciones limpias y transparentes, gobernabilidad, respeto a los derechos civiles y libertades individuales, orden y respeto a los poderes establecidos y alternancia en el poder, para precisar. Es decir, un modelo de sistema político liberal representativo.

Sin embargo, si para los países desarrollados no tiene mucha importancia una democracia que permita solucionar los problemas sociales, en América Latina es vital que así sea y la democracia debe favorecer de algún modo la igualdad y la justicia social. Por otro lado ¿en qué es mejor la democracia a otros sistemas o a una dictadura sino aspira al crecimiento económico, a la paz social, a la eficacia administrativa y sobre todo a una mejor calidad de vida? Creo que esta pregunta, debe ser el eje de todo debate sobre la democracia, sobre todo en un mundo que predomina y aumenta la desigualdad, la pobreza, las injusticias y la impunidad.

Podemos agregar que, si se espera un compromiso ciudadano real, la democracia no debe servir únicamente para elegir gobernantes. No se puede limitar los procesos democráticos a cuestiones de elección y participación sobre lo político electoral, desvinculándola de mejor calidad de vida. Esta debe implicar el desarrollo de capacidades y el ejercicio de libertades para lograr el desarrollo humano y una mejor calidad de vida (Sen, 2000). Es decir, un proceso de empoderamiento social y político que incluya a los ciudadanos con capacidades de decisión y elección, en condiciones de equidad, igualdad y libertad. Este proceso implica la democratización de los resultados del desarrollo, que se traduce en inclusión socioeconómica, política y cultural. Esto constituye un dilema olvidado o marginal, en el mejor de los casos, de la democracia, en el debate político y académico actual.

Por lo tanto, es preciso transformar los supuestos democráticos impuestos desde un modelo de democracia mínima, para fortalecer los valores democráticos y asociarlos al uso de las libertades para transformar la realidad social, política y económica para el desarrollo humano y mejor calidad de vida de todos los individuos y de las comunidades que habitan en un Estado-nación, entre ellos indígenas, mujeres, inmigrantes y las otras minorías.

El artículo se divide en dos apartados, el primero donde se aborda los di-

¹ Claude Ake (1996) tiene una posición similar y al analizar la democracia en África, llega a anteponer la democracia a los problemas básicos de sobrevivencia del África.

lemas de la democracia en los que existe consenso. En ella se abordan los temas de consenso-disenso, representatividad-gobernabilidad, representación proporcional (RP) y pluralidad, y corrupción-transparencia. En el segundo apartado se retoma la relación de la democracia con economía bajo el subtítulo del dilema olvidado. Es decir, de la relación de la democracia con las condiciones socioeconómicas, a partir del debate O'Donnell-Franco sobre la democracia en América Latina, resaltando la importancia de las condiciones socioeconómicas para el fortalecimiento de la democracia y precisando el origen y consecuencias de esta separación.

Los dilemas políticos del sistema democrático

La democracia actual, desde la teoría como desde la práctica, ha incluido debates que se le considera centrales y propios de ella: el juego consenso – disenso, la representatividad versus gobernabilidad, representación proporcional versus pluralidad, corrupción versus transparencia y representatividad versus participación (aunque esta última es generalmente excluida).

El juego consenso – disenso.

Se concibe que la democracia es un encuentro permanente entre consenso – disenso, sin llegar a los extremos. Sin competencia ni conflicto no hay democracia, mas se puede homogenizar por medios mediáticos para evitar el conflicto, reducirlo o eliminarlo, con el fin de gobernar sin considerar a los ciudadanos o a las minorías. Así, para unos es mejor la no participación porque pone en riesgo al sistema democrático. Para otros, en cambio, la democracia se fortalece con el debate y la participación. (Fernández, 2007, p. 52).

El disenso y consenso implica deliberación, competencia y conflicto. Todas las corrientes aceptan que sin competencia política y sin conflicto no hay democracia, aunque la tendencia de los gobiernos ha sido eliminar o minimizar el conflicto a través de leyes de control ciudadano a través de leyes y el papel retroalimentador del sistema que ofrecen los medios de comunicación. Habermas (1999; 2002) considera a la deliberación como acto comunicativo en el espacio público como elemento crucial de la democracia, misma que solamente es posible si existen intereses y posiciones diferentes a debatir. Si se elimina esa correlación de consentir y disentir sobre los acuerdos que se concretan a partir

de la deliberación, la democracia desaparece. Las dictaduras no aceptan disensos, la democracia se basa en el disenso.

El juego del disenso-consenso crea al ciudadano, permite su existencia. En ese juego se expresa la dicotomía de súbdito/ciudadano:

Como súbdito que obedece al poder instituido o como sujeto político que dice, polemiza, negocia, delibera; como sujeto social (provinciano en términos de Verba y Diamond) que atenúa el conflicto político evitando la politización de los espacios propios de la vida pública y privada o que delibera políticamente para socializarlos y democratizarlos. (Fernández, 2007, p. 52).

Esta relación se da en el marco del Estado de derecho, cuya implicación es que existen reglas por respetar. Asimismo, el aceptar la participación de todos los que voluntariamente se involucran es constituirse en un proceso incluyente de todos los sectores, aun de las minorías. En ese proceso la regla de la mayoría de la democracia mínima es un aspecto secundario, porque la deliberación se fundamenta en la razón, un aspecto ideal difícil de alcanzar.

En este juego (Fernández, 2007), para los liberales, el fin es reducir o eliminar los conflictos, lo que nos lleva a una democracia mínima, que puede producir la limitación y hasta criminalización de formas de representación consideradas nocivas, como las protestas. Para los pluralistas y republicanos, en cambio, es para posicionar sus intereses e influir o participar en la toma de decisiones públicas. En lo que va del siglo XXI, se están imponiendo las reglas liberales y frente a los conflictos generados por los poderes económicos en las regiones y localidades, los gobiernos tienden a cerrar los espacios de diálogo, estigmatizar de no democráticas a los representantes de posiciones diferentes y se criminaliza las formas de participación ciudadana alternativas.

Un ejemplo emblemático es el caso del proyecto minero Conga² en el Perú,

² El proyecto Conga para la explotación de minas en la región norteña del Perú, busca explotar oro. En ella la transnacional norteamericana Newman pretende explotar un megaproyecto minero a tajo abierto para lo cual tiene que eliminar cuatro lagunas, lo que impactaría negativamente en todo el sistema agroecológico de tres provincias de la Región Cajamarca. Los campesinos y autoridades locales y regionales no han tenido los espacios para ser escuchados, frente al "pacto Estado-Newman". Esto ha generado protestas que han derivado en un conflicto social que lleva meses, frente a lo cual el gobierno ha cerrado las puertas del diálogo. A los ciudadanos que no

en el que desde el gobierno se cierran los espacios de diálogo para imponer un proyecto minero cuyo estudio ambiental no estaba concluido y violentando las propias leyes nacionales e internacionales sobre el medio ambiente; que ante el conflicto se impone el autoritarismo y con el un peritaje ausente de los principios democráticos. Al tiempo que a los ciudadanos de oposición se los estigmatiza como violentistas, antidemocráticos y hasta terroristas, desde el gobierno.

Representatividad versus gobernabilidad.

Es generalmente aceptado que una sociedad civil fuerte y participativa, con ciudadanos conscientes y redes autónomas, potencia la democracia. Los partidos políticos y gobiernos al vincularse con ellos obtienen mayor representatividad y en tanto mantiene relaciones de respeto y confianza con dichas redes se legitiman. Esto se rompe si el gobierno es débil, porque no realizará la toma de decisiones correctas y oportunas que le son propias cuando la representatividad es baja. Pero, la representatividad juega, actualmente, un rol importante como fuente de legitimidad, aún en los casos donde la aprobación al régimen es baja, como el caso peruano con Alejandro Toledo (2001-2006) (Fernández, 2007, p. 52).

Esa fuerza de representatividad, aunque baja, es compensada con el uso de la violencia legítima y al papel que juegan los medios de comunicación como intermediarios de los poderes económicos para promover la gobernabilidad. Los medios, al ya no ser intermediarios de la comunicación del gobierno y los sucesos diarios (nacionales y globales) con los ciudadanos, sino haberse constituido en fuentes de apología del modelo económico hegemónico, contribuyen a la gobernabilidad aunque la representatividad es baja.

Muchas veces, sin tener alta representatividad ni legitimidad de parte de los ciudadanos, se mantiene la gobernabilidad a través del papel retroalimentador del sistema y alienante de los medios de comunicación. Cuando estos fallan,

están de acuerdo con el proyecto y serían los más afectados, se los estigmatiza como violentos y hasta terroristas desde la prensa y el gobierno, a su vez que se pretende criminalizar a sus dirigentes. No se entra al juego disenso-consenso bajo reglas democráticas, se impone decisiones violentando leyes y derechos humanos e invocando el Estado de derecho se controla, limita y criminaliza la participación de los ciudadanos, favoreciendo a una oligarquía internacional que depreda y contamina el medioambiente, con hechos demostrados a lo largo de los 18 años que la transnacional minera opera en la región.

se usa el poder de la violencia legítima. Pero, este proceso, puede resultar en gobiernos fallidos, como el caso de Felipe Calderón en México (2007-2012), donde la ingobernabilidad se ha convertido en un problema público generalizado. En este caso, una baja representatividad, aun con el aval de los medios y la violencia legítima no ha dado resultados, que no se hace más grave por la existencia de una ciudadanía atemorizada, desorganizada e inactiva políticamente.

Representación proporcional (RP) versus pluralidad.

En países pluriculturales y socialmente diversos, como los latinoamericanos, en los que sus luchas son más complejas (como los latinoamericanos), según Diamond (1996):

La RP es lo mejor porque representa a la mayor cantidad de grupos sociales y tiende al equilibrio de intereses, favoreciendo la democracia y la gobernabilidad. Arend Lijhar es también partidario de la representación proporcional (RP), considerándola superior a la pluralidad.

Guy Lardeyret (1996), al contrario, la considera (especialmente en contextos de fraccionamiento social o étnico) “la peor manera (...) que tiende a reproducir divisiones étnicas en la legislatura”, que Quetin L. Quade (1996) también comparte. Para este último, el modelo de pluralidad, que oscila entre el Westminster y el presidencial con pluralidad, dan estabilidad y reducen el conflicto, promueven mayorías, tienden a ser moderados y a la conciliación. Generan, a la vez, gobiernos fuertes y flexibles y considera que estos modelos generan los beneficios que Lijhart atribuye a la representación proporcional (Fernández, 2007, pp. 52-53).

Sin duda podría decirse que la representación proporcional es paliativa y representan una multiculturalidad que perpetúa las diferencias y que, probablemente, son poco significativas para transformaciones más profundas y relaciones democráticas interculturales. Sin embargo, la misma complejidad de los sistemas sociales no haría posible una representación a mediano plazo sin la RP. Sin embargo, ambos planteamientos están de acuerdo que en las legislaturas deben estar representados sino todos, la mayoría de sectores sociales. Asimismo, la RP goza del consenso académico y político y se ha incorporado en la mayoría de las democracias del mundo.

Corrupción – transparencia

Este debate ha ocupado gran parte de las políticas para legitimar la política y las políticas en el mundo, como en América Latina. Todos los gobiernos han asumido su responsabilidad en establecer organismos encargados de promover la lucha contra la corrupción y transparentar los actos de gobierno. Es un aspecto central de los debates en torno a la democracia y una de las corrientes plantea que la transparencia es un buen indicador de calidad democrática. Sin embargo, la corrupción es un flagelo que tiene vida propia porque está institucionalizada social y públicamente. Es decir, es una práctica que se reproduce hasta inconscientemente tanto en los ciudadanos como en los gobernantes.

Si la democracia tiene reglas, un gobierno o sociedad donde se ha generalizado el fraude, la lucha democrática desaparece para convertirse en la lucha por el reparto del botín público. Consecuentemente las instituciones del Estado se debilitan, se genera una profunda desconfianza en el régimen, en los políticos y entre ciudadanos. Por lo tanto, tanto desde el gobierno como desde la sociedad se han generalizado políticas y acciones para transparentar los actos de la administración pública y del gobierno. En todos los países democráticos del mundo y de América Latina se ha legislado sobre la rendición de cuentas, transparencia y la vigilancia ciudadana del gobierno.

Así, desde la Administración Pública como desde los ciudadanos existen acciones y mecanismos para transparentar y vigilar el manejo de los bienes y servicios públicos. No obstante hacemos dos objeciones: los ciudadanos no participan en la toma de decisiones y es obligación de los funcionarios públicos y de los gobernantes ser honestos y transparentes en sus actos públicos y que no es obligación del ciudadano dedicar el tiempo a cuidarlos para que administren bien y no le roben al Estado. Es su obligación ser honestos en la administración y no sacar provecho personal del erario público, sin esperar ser vigilados por los ciudadanos para no apropiarse de los bienes públicos. No obstante, ante la inevitabilidad de la corrupción se hacer preciso la acción vigilante de la ciudadanía.

El dilema olvidado

Los debates analizados en el apartado anterior son considerados parte de los dilemas democráticos y hay consenso al respecto. Sin embargo, el deba-

te central para los ciudadanos ha sido olvidado: la relación entre democracia plena, o democracia sin apellidos, que implica igualdad política, libertad y derechos, pero también inclusión social y mayor igualdad socioeconómica. Igualdad suficiente que permita la madurez democrática en países como América Latina. Sin embargo, hay una tendencia, casi unánime, de alejarse de los planteamientos de la igualdad social básica que garantice cubrir las necesidades básicas para tener y fortalecer sistemas democráticos. Por lo tanto, virtud democrática (en otras palabras, para nosotros, cultura democrática) e igualdad social, son los elementos que faltan en los procesos democráticos en América Latina.

Este debate, presente en América Latina y abordado de manera acertada por Franco (1998) frente a O'Donnell (1998), en relación a la democracia en Latinoamérica, está vigente en el mundo hoy. Mientras se hace loores a la expansión de la democracia y sus benéficos resultados en los derechos civiles y político-electorales, se olvida que también esta implica los derechos sociales, la participación de los beneficios del desarrollo y de mayor igualdad e inclusión social. Igualdad e inclusión que son necesarias para su propia existencia y fortalecimiento. El modelo dominante es de la democracia mínima, que se reduce a elecciones transparentes, acceso a ciertos derechos y ejercicio de las libertades civiles y políticas sin considerar la desigualdad de origen que no hace posible siquiera la igualdad civil, menos la igualdad política.

Los debates están presentes en las contradicciones de los modelos de democracia: minimalistas y maximalistas, representativa y participativa, liberal y radical. Estas democracias, si bien se constituyen sobre el desarrollo de ciertos valores internos, sin los cuales no tendrían lugar, se constituyen también huyendo de un pasado de crisis económica, fracaso político y autoritarismo dictatorial, que alcanzó la criminalidad del Estado contra los ciudadanos, como las dictaduras militares y autoritarismos civiles entre 1970 y el 2001 en el que cierra el ciclo Alberto Fujimori.

En ese cruce de caminos, dilemas y debates, O'Donnell (1998) señala que en América Latina la transición a las democracias desde fines del siglo XX dieron origen a democracias débiles y que la herencia de un pasado autoritario lleva a procesos, en lo cuales, los mismos partidos civiles adoptaron comportamientos autoritarios. Esta democracia se ha levantado como se puede sintetizar en dos elementos característicos: a) es instrumento de contención contra los enemigos y b) mecanismo de ascenso social. El primero, lleva a estigmatizar

a las personas relacionándolas con pasados autoritarios y dejando del lado la deliberación y la propuesta; el segundo elemento, provoca la desvinculación de los representantes de los que lo eligieron, porque al estar en el cargo político busca un ascenso social personal, más que cumplir las promesas por las que fue elegido.

Estos hechos funcionan como obstáculos para la democracia: el primero elimina la deliberación y la propuesta, dando lugar al caudillismo, al ataque inescrupuloso y hasta a la calumnia; el segundo ha provocado el nacimiento de un neopopulismo y neocorporativismo que desvirtúan el sentido democrático y la participación. En el peor de los casos, han acelerado y profundizado la corrupción y la sociedad del Estado con grupos de poder político y económico nacional e internacional. Contra el ciudadano se ha sacado la ley para deslegitimar formas de participación como los movimientos sociales y sus formas de protesta, criminalizándolas; mientras que frente a los grupos de poder económico se han flexibilizado enormemente las leyes e incentivos (una forma de subsidios), convirtiendo la democracia incipiente en una oligarquía representativa.

Consecuentemente, desde los ochenta y en lo que va del siglo XXI, la democracia, pese a su importancia per se, ha sido utilizada más como mecanismo para contener a los seguidores de partidos izquierdistas o nacionalistas, que como un ordenamiento institucional (O'Donnell, 1998, p. 26) o sistema político incluyente. Así, se opone el institucionalismo y el respeto al Estado de derecho -instrumentos para viabilizar la democracia- a los partidos y políticos de oposición. Este recurso ha sido usado con frecuencia en América Latina. Discursos, símbolos autoritarios y dictadores han sido relacionados con personajes y partidos de oposición con fines de desprestigio, dejando de lado el debate político, los principios democráticos y los fines que son propios a la democracia, importante resaltar, no obstante pueda parecer redundante.

El otro uso, como medio de ascenso social e instrumento para obtener beneficios personales es un proceso institucionalizado y aceptado por una gran mayoría de la población. Hacer negocios desde el poder parece, actualmente, ser un mal necesario y es usado tanto por gobernantes como por gobernados. El principio de soberanía popular de la democracia ha perdido sentido y su esencia. Por lo tanto, nuestras "democracias" no son más que oligarquías representativas.

Otra arista de esta realidad lo conforma las relaciones corporativo-clientelistas vigentes. Esta instrumentalización de la democracia ha dado lugar al neopopulismo y neocorporativismo, que se presentan tanto en las izquierdas como en las derechas. Así el corporativismo se ha transformado y modernizado, y ante un mundo globalizado, el aumento de la desigualdad y de la pobreza, el ciudadano de a pie está más desprotegido. Esta desprotección impone la necesidad de estar incluido en un partido político, institución, organización social o no gubernamental que le permita mayores beneficios y le garantice satisfacer mejor ciertas necesidades y hacer valer ciertos derechos, los que los puede lograr mejor si está respaldado por un partido, sindicato o asociación civil que le asegura más beneficios o satisfacer necesidades, más aún si es el partido que está en el gobierno.

En ese mismo sentido, como resultado de esa relación con el autoritarismo pasado, para O'Donnell (1998, pp. 33-35), estas democracias nacientes no surgieron porque los actores eran partidarios de ellas, sino por el costo y fracaso de la anterior situación, y, posteriormente, el miedo al retorno a tal autoritarismo (como del retorno del fujimorismo en el Perú) fortalece una posición política contraria. Es decir, se fortalece un "modelo democrático representativo" por el fracaso del autoritarismo y/o el miedo al mismo. Esto ha llevado a fortalecer un régimen representativo oligárquico que garantice las mínimas libertades individuales y sancione las formas de participación que puedan ser consideradas peligrosas al modelo, atribuyéndoles rasgos autoritarios o de violencia y el desorden.

Sin embargo, además de ese miedo a los autoritarismos, de izquierda o derecha, para consolidar sistemas de democracia representativa, el contexto internacional y la crisis económica jugaron un papel importante en el agotamiento de los autoritarismos y el resurgimiento de la democracia liberal. Asimismo, en el interior de nuestros países, creemos que nuestras democracias latinoamericanas representa una transformación trascendental hacia la "virtud" como valor central que comienza a regir en el análisis de todos los procesos (económicos, sociales, políticos, etc.), expresada en una opción por el cambio de la forma de gobierno (Franco, 1998, pp. 30-36) hacia lo democrático. Esta virtud estaba presente en los espacios académicos, ciudadanos y políticos. Por lo tanto, no es solamente el temor al pasado lo que fortalece una actitud democrática, sino que esta "democracia" se ha ido construyendo en los últimos cuarenta años desde los ciudadanos.

De esta forma, convergen, en esta transición inconclusa el miedo a los autoritarismos, el desarrollo de una “virtud” democrática de ciertos sectores más que de otros, gestada desde y entre los ciudadanos en sus luchas frente al Estado y frente al mercado desde los años setenta. A estos factores internos se suman los impactos de la crisis económica capitalista y socialista, y, fundamentalmente, la globalización.

En este contexto, en la última década, como parte del proceso globalizador, la emergencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y el surgimiento del internet como un nuevo espacio de debate que pone en cuestionamiento a las tradicionales democracia representativa y participativa, ofrecen la oportunidad de renovarse, fortalecerse o transformarse. Desde el gobierno y los políticos se usa como un medio nuevo para promover el voto electrónico, la comunicación y marketing político y de gobierno, como una mejor interacción entre gobernantes y gobernados. También, a partir del gobierno e iniciativas ciudadanas se pretende construir una democracia y ciudadanía electrónicas, para fortalecer derechos y deberes entre los ciudadanos. Esto ha llevado a hablar de un nuevo espacio público en la red, que para algunos significa un nuevo resurgimiento del ágora griega, mientras que para otros no deja de ser otro ideal democrático más, ahora asociado a las TIC.

Sin embargo, podemos preguntar: ¿existe una virtud democrática en todos estos procesos tanto de la democracia directa como en la digital? ¿No aumentan las desigualdades sociales las TIC? ¿Seguimos en un modelo de democracia mínima o del liberalismo representativo? ¿Qué lugar ocupa la igualdad social en la democracia o debemos olvidar que la democracia sea una forma de mejoramiento de capacidades para ejercer nuestras libertades y tener diversas y mejores formas de elección y mejorar nuestra calidad de vida? Lo cierto es que cuando la participación de los ciudadanos o ciertas políticas que promueven más igualdad social y derechos sociales o amenazan a los intereses de los poderes económicos se habla de autoritarismo, estatismo y de la importancia de fortalecer la democracia para que la economía no se derrumbe. Los opositores entonces son autoritarios, violentos o terroristas.

De esta forma, se vuelve a la tesis de asumir una actitud democrática huyendo de reales o supuestos autoritarismos, planteada por O’Donell. La virtud democrática, por otra parte, se reduce a una minoría de la población. Al mismo tiempo, se discute sobre el dilema democracia-mayor igualdad socioeconómica.

Por una parte, los supuestos de que es preciso condiciones básicas de igualdad social y económica para la democracia y su fortalecimiento no es la principal preocupación de los gobiernos, políticos y académicos. Por otra parte, en el ambiente pareciera que la mayoría de los ciudadanos están de acuerdo que la democracia no es la mejor solución a sus problemas, de tal forma que estarían a favor de un gobierno autoritario si soluciona sus problemas y necesidades más urgentes (económicas y de seguridad). Lo que nos lleva finalmente a decir: democracia o autoritarismo. Un dilema aparentemente inexistente, pero que está presente en América Latina, en particular. Democracia, como sugiere Franco (1998) es aún una esperanza en nuestra región.

El fortalecimiento de la democracia a través de las TIC, por otro lado, no puede darse cuando ni siquiera se han consolidado espacios democráticos con equidad y competitividad, aunque es una alternativa interesante que abre las puertas al debate sobre la propia democracia y a una forma de participar novedosa, que puede estar ligada a valores democráticos, oligárquicos o autoritarios. De tal forma, democracia y oligarquía, participación directa o representación, son los otros dilemas ya históricos de la misma. El reto democrático tiene un largo camino por transitar.

Conclusiones

Nuestras democracias han cambiado por esta convergencia de factores exógenos y endógenos, pero predomina en la mayoría de la población una ausencia de virtud democrática. Asimismo, es hegemónica la instrumentalización de una democracia clientelista, de ascenso social, beneficios personales. Asimismo, persiste el dilema de democracia o autoritarismo pasado. De tal forma, que esta se construye por oposición a las dictaduras y no como proceso de ciudadanía que se instala en las conciencias a través de una cultura democrática y de la institucionalización de la misma. Sin embargo, instituciones electorales, de derechos humanos y de transparencia han sido procesos institucionales que buscan su fortalecimiento para legitimarse tanto hacia dentro de los países con sus ciudadanos como con la comunidad internacional.

La participación de la sociedad civil fue importante y fortaleció procesos democráticos. Esta participación a veces legítima, otras no, a la democracia representativa. La representación proporcional (RP), pese a las críticas se ha incorporado en casi todas las democracias de América Latina. La corrupción sigue

siendo un problema no resuelto y consustancial a nuestros sistemas políticos, autoritarios o democráticos, aunque se ha legislado en todos los países a favor de la rendición de cuentas, la transparencia y la vigilancia ciudadana.

La democracia participativa ha cobrado importancia aunque no es del todo aceptada, sin embargo los gobiernos implementan mecanismos de participación complementarios a la dinámica de la democracia representativa. El conflicto, por otra parte, la mayoría de los gobiernos en América Latina buscan aniquilarlo, sin pasar por los mecanismos de consenso-disensos. Muchas de las veces, los gobiernos no saben manejar el disenso y terminan en medidas autoritarias invocando al Estado de derecho, al orden y al uso de la violencia legítima. Esto último, ha sido una tendencia en los regímenes de derecha o izquierda en la primera década del siglo XX.

La virtud democrática que hace referencia Franco es débil y los ciudadanos prefieren no asumir responsabilidades ciudadanas aunque este hecho signifique perder derechos. Los bajos índices de participación como el alto ausentismo electoral muestran ciudadanos más pasivos y que prefieren disfrutar de sus derechos civiles y sociales, si es que pueden tenerlos, pero no involucrarse en cuestiones que signifique responsabilidad política o en proyectos comunes. Ese individualismo creciente y la ausencia de proyectos comunes es una preocupación académica (Cortina, 2003), pero también es importante el resurgir de ciertos sectores ciudadanos que desde la sociedad civil fortalecen procesos democráticos a través del ejercicio de su ciudadanía.

El uso pragmático del sistema democrático y sus instituciones es aceptado como normal por la mayoría de ciudadanos y se criminaliza y estigmatiza la divergencia con el pensamiento político y económico dominante utilizando peyorativamente el adjetivo de populista en el mejor de los casos, para subir de tono a violentistas, amargados, terroristas. Los ciudadanos, por otra parte, tienen poco acceso a procesos de toma de decisiones, cuyos espacios de participación promovida desde los gobiernos se quedan, generalmente, en una participación consultiva. Los aspectos más avanzados son la mayor competencia y transparencia de los procesos electorales, los mecanismos de rendición de cuentas y la transparencia de los actos de gobierno y administración pública.

El tránsito hacia a estos sistemas liberales representativos, como prefiero llamarlos, no han significado grandes transformaciones socioeconómicas a fa-

vor de la inclusión e igualdad social, más allá del desmantelamiento del Estado por los procesos de privatización y achicamiento de los mismos. Así, algunos Estados, como el peruano, han pasado de ser un Estado obeso a un Estado famélico y, por lo tanto, limitado para atender varias de sus funciones con eficacia y calidad, como sucede en el caso de la salud pública, por ejemplo. Así:

Estas variaciones del tipo de régimen (...) no parecen haber tenido ningún efecto significativo en las grandes y crecientes desigualdades que caracterizan a las economías y sociedades de América Latina. Ni un régimen estable, bien institucionalizado e incluso popular como el de México, ni el de las democracias pactadas de Colombia y Venezuela, tienen (...) un mejor registro que el de los países en los que se han alternado formas diversas de autoritarismo y democracia (O'Donnell, 1998, p. 31).

Triunfa el pluralismo político y una creciente institucionalización democrática que ha ido reemplazando las fuerzas y pensamiento autoritarios. No obstante, las inequidades económicas y sociales permanecen y aún aumentan. Estas desigualdades son el caldo de cultivo ideal para el impulso de corrientes autoritarias. Una situación que las élites liberales no comprenden.

A su vez, el autoritarismo campea en nuestros países, porque los largos años de dictaduras permearon culturalmente la política de rasgos autoritarios que no han desaparecido, lo que explica un fuerte caudillismo presente en toda América Latina. Chile, México, Argentina, Perú, son algunos de los ejemplos de regímenes políticos que arrastran un autoritarismo en la esencia misma de sus instituciones, su cultura y la personalidad de sus políticos y ciudadanos.

Asimismo, creemos que nuestras democracias tienen una falla de origen que consiste en la imposición de una concepción ideológica sobre la democracia – minimalista y liberal –, alejada de los propios supuestos liberales³. Esta democracia existe en tanto hay elecciones limpias, respeto al Estado de derecho establecido y respeto a los derechos individuales básicos. Se olvida que, como afirma Touraine (2000), “aún bajo una elección basada en el sufragio universal, un gobierno representativo puede no ser democrático si su ulterior comporta-

³ “Régimen de ciudadanos jurídica y políticamente iguales y de valores, reglas e instituciones universalizantes, (...) para el logro de sus diferentes intereses y propósitos, uno de los cuales es, sin duda, el logro de la equidad y/o la justicia social” (Franco, 1998, p. 97).

miento cuestiona o colisiona sistemáticamente con las reglas, instituciones y valores característicos del régimen político democrático” (Franco, 1998, p. 85). Esto sucede con frecuencia con nuestros gobiernos electos en América Latina.

Consecuentemente, creemos que tenemos democracias débiles no por el pasado autoritario y escasa participación de la sociedad civil, sino porque se carece de los fundamentos socioeconómicos necesarios para su desarrollo y fortalecimiento. Una igualdad social mínima que garantice que los ciudadanos realmente sean libres para elegir y participar en igualdad de condiciones y desarrollar sus capacidades para tomar mejores decisiones con respecto a su vida y en el espacio público, garantizaría el fortalecimiento de los procesos democráticos.

Para concluir, es la concepción minimalista sobre la democracia que predomina hoy - que según Franco (1998, p. 97) fue intencionalmente concebida y que el objetivo central del estudio de O’Donnell et al (1998) fue imponer esta concepción de “democracia política”⁴ en América Latina-, es el punto de partida de esta debilidad porque no busca institucionalizar la participación ni la igualdad social como elemento central de la democracia. Los resultados de estos estudios contradicen los fundamentos teóricos de la democracia porque sólo toman en cuenta algunas condiciones y excluyen las socioeconómicas, fundamentales, para la consolidación de las democracias (Dahl, 2002, pp. 185-186).

Como afirma Franco (1998, pp. 95-96), esta concepción devino en predominante en América Latina, misma que niega a priori el análisis a la luz de los vínculos entre las cuestiones políticas y las estructuras socioeconómicas en la configuración de la democracia. Por lo tanto, “la democracia en América Latina es aún una aspiración” y “los regímenes que tenemos son regímenes liberales representativos”⁵ - progresistas o conservadores, algunos prácticamente autoritarios -, pero no democracias. Estos regímenes están dirigidos por caudillos autoritarios arropados de un discurso democrático. Por lo tanto, volver míni-

⁴ Parafraseando a Num y Portontiero (1987) y Nun (1989), en el análisis hecho sobre las tesis de O’Donnell et al. (1998), Franco (1998, p. 97) cree que no se considera la “justicia social” y la “igualdad económica” sino, de modo exclusivo, a las condiciones institucionales que permiten el funcionamiento de un gobierno representativo (sufragio libre, competencia electoral, actores partidarios, etcétera)”.

⁵ O’Donnell et al. (1998) llama democracia a los sistemas representativos liberales, sin considerar las condiciones socioeconómicas básicas que exige su existencia, aún de las concepciones liberales que la definen.

mamente a los principios rectores de la democracia liberal planteada por Dahl es una necesidad para el fortalecimiento de nuestras democracias. Esto significa que es necesario un proceso de inclusión social, que garantice a la población el desarrollo de sus capacidades democráticas.

Referencias

Ake, C. (1996 [1993]). Nuevas consideraciones sobre la democracia africana. En: Diamond, L. y Plattner, M. F., *El resurgimiento global de la democracia*. México D. F.: ISUNAM.

Cortina, A. (2003 [1997]). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Barcelona: Alianza Editorial.

Cotino Hueso, L. (Coord.). (2007). *Democracia, participación y voto a través de las nuevas tecnologías*. Granada: Editorial Comares.

Dahl, R. (2002 [1989]). *La poliarquía. Participación y oposición*. Madrid: Tecnos.

Dahl, R. (1993 [1989]). *La democracia y sus críticos*. Barcelona: Grafiques 92.

Dahl, R. (1987 [1956]). *Un prefacio a la teoría democrática*. México: Ger-nika.

Dahl, R. (1999). *La democracia: una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.

Duhen, M. (2006). La importancia de definir un concepto de calidad de la democracia. *El Cotidiano*, noviembre-diciembre, año/vol. 21, No. 140, pp. 58-66.

Fernández Tapia, J. (2007). *Participación ciudadana y gobiernos locales. San Juan de Lurigancho, en Perú y Tlalpan, en México, entre la teoría y la práctica*. Lima: Escuela Mayor de Gestión Municipal.

Finkelievich, S. (Coord.). (2005). *E-política y e-gobierno en América Latina*. Buenos Aires: Enlazando el futuro.

Franco, C. (1998). *Acerca de la manera de pensar la democracia en América Latina*. Lima: Friedrich Ebert Stiftung.

Huntington, S. P. (1996 [1993]). La tercera ola de la democracia. En: Dia-

mond, Larry y Plattner, Marc F. *El resurgimiento global de la democracia*. México D.F.: ISUNAM.

Oriol Prats, J. y Álamo O. del. (2000). *Democracia electrónica: concepto, tipos y posicionamientos*. Recuperado de http://www.rimisp.org/fida_old/documentos/docs/pdf/0040-002035-democraciaelectroacutenica.pdf

Touraine, A. (2000 [1994]). *¿Qué es la democracia?* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Touraine, A. (2001 [1997]) *¿Podremos vivir juntos?* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Habermas, J. (1998 [1997]). *Facticidad y validez sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Valladolid: Simancas.

Habermas, J. (2002). *La inclusión del otro. Estudios sobre teoría política*. Barcelona: Paidós.

O'Donell et al, (Comps). (1998). *Transiciones desde un gobierno autoritario*. Buenos Aires: Paidós.

Schmitter, P. y Kart T. (1996 [1993]). "Qué es... y qué no es democracia...". En: Diamond, L. y Plattner, F., *El resurgimiento global de la democracia*, México DF.: ISUNAM.

Schmitter – Claus, O. (2001). Las paradojas y los dilemas de la democracia liberal. En: Camou, A., *Los desafíos de la gobernabilidad*. México D.F.: FLASO-IISUNAM-Plaza y Valdés.

Schmitter, P., Wolfgang S. y Lehmruch G. (Coords.). (1992 [1979]). *Neocorporativismo II. Más allá del Estado y el Mercado*. Barcelona: Alianza Editorial.

Sen, A. (2000). *Desarrollo como Libertad*. Madrid: Planeta.

Entrevista

Carlos Álvarez de Zayas:
«El proceso educativo es dialéctico.
Hay que formar un profesional, a la vez,
competente y portador de valores sociales»

Milton Manayay Tafur
Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación
Escuela Profesional de Educación, Lambayeque, Perú
mmanayay@unprg.edu.pe

En abril de 2012, el Dr. Carlos Álvarez de Zayas participó como expositor en el Ciclo de Conferencias “Tratado Científico Metodológico de las Ciencias de la Educación para Docentes de Postgrado: Maestría y Doctorado”, certamen organizado por la Unidad de Doctorado de la Sección de Postgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. El tema expuesto por el Dr. Álvarez fue “El pensamiento sistémico-dialéctico como método y la generación de modelos y matrices como estrategias en la investigación educativa”. La circunstancia fue oportuna para dialogar con el epistemólogo cubano acerca de diversos temas centrales de la actual realidad educativa.

Milton Manayay: Considerando que en el centro de la educación está el ser humano, ¿cuál es su análisis acerca de las actuales condiciones de existencia del ser humano?, ¿qué particularidades tiene el ser humano de esta época?

Carlos Álvarez: Hay una dicotomía convertida en dialéctica. De un lado, la concepción apriorística que Dios creó al hombre. De otro lado, la concepción evolucionista que el hombre subviene del desarrollo de determinados tipos de animales. Pienso que ambas concepciones, aunque contradictorias, son válidas. Hay primacía de la concepción evolucionista de Darwin, que plantea nuestra procedencia de los simios. Aun así, en el orden más científico, la constatación de dónde procedemos no es tan convincente como se pudo pensar hace un siglo atrás. Aparecen factores no tan evidentes. Hay rasgos comunes genéticamente y rasgos comunes culturalmente. No es lo mismo el desarrollo de un niño aquí en Chiclayo que en La Paz o en La Habana, por factores de orden cultural. Cada día reflejamos más esos elementos culturales, las raíces de las personas, y en última instancia, la nación de los pueblos. En nuestros hijos hay rasgos genéticos comunes y rasgos culturales distintos. Diferencias relativas, no absolutas. El carácter se identifica en lo espiritual y es consustancial a cada sujeto desde su concepción. La dialéctica entre lo genético y lo espiritual caracteriza al hombre. El ser humano es un sujeto que deviene de determinadas raíces culturales y de determinadas cualidades genéticas. Hay que evitar absolutizarlo porque con facilidad caemos en concepciones extremistas.

MM: La pregunta iba en el sentido siguiente: hay una paradoja entre la educación como proceso y la educación como conocimiento. El conocimiento ha permitido producir epistemologías, enfoques, modelos, categorías, todo un marco de saber educativo científico y tecnológico. Sin embargo, a pesar del desarrollo del saber reflexivo-científico y del hacer transformativo-tecnológico, el ser humano en su acción, en su ser, evidencia rasgos que están por fuera de los propósitos educativos. En el *hacer del ser* se sigue constatando discriminaciones, intolerancias, exclusiones, manipulaciones. Esa brecha, ¿cómo se explica? El ser humano, en tanto objeto de ciencia educativa, está profundizado. Mas, como sujeto de acción educativa, está superficializado. ¿Por qué habiendo “avance” en la ciencia, los comportamientos humanos, en los contextos sociales, van por fuera de lo que idealmente se espera de la función educativa? Cómo explica esa paradoja.

CA: El hombre nace con determinadas facultades dadas en el momento de la

concepción, o quizás antes de ella. En Cuba, por ejemplo, se han hecho estudios sociológicos que revelan que un encarcelado tiene padres que también fueron presidiarios. Hay elementos contextuales, educativos y sociales, que influyen decisivamente en el comportamiento del sujeto, pero, aun así, cada quien es distinto, inclusive en familias donde se cuida lo educativo. El estudiante es distinto e igual a la vez. En lo cultural, el estudiante forma parte de relaciones sociales en un cierto contexto histórico y, en última instancia, también forma parte de las relaciones entre las fuerzas productivas, no es ajeno a una escuela desarrollada en el feudalismo o en el posmodernismo. Intervienen factores económicos que generan un cuadro de tipos sociales. Hay factores biológicos de complejión, factores culturales y socioeconómicos, en sentido marxista. Algunos piensan que con la caída del Muro de Berlín el marxismo desapareció, y no, el marxismo está presente, lo que el marxismo no agotó son todos los elementos que hoy estamos valorando, siguen presentes las verdades que en un determinado marco el marxismo enseñó. No es lo mismo la escuela peruana de los años treinta del siglo pasado que la escuela actual, han cambiado las condiciones económicas y las relaciones de producción. De lo que sí no hay duda es que la incorporación masiva del pueblo en su proceso educativo está presente, como no lo estaba en los años treinta, porque en esos años, veinte, treinta o cuarenta del siglo pasado, el acceso a la escuela era relativamente pequeño para toda la masa de jóvenes y niños. La escuela de ahora tiene en cuenta formas privadas y estatales. La tendencia como comportamiento general es positiva. Se dice que la sociedad actual está en crisis de valores, pero crisis como resultado del mismo desarrollo; *crisis* no quiere decir pérdida de los valores sino más bien asimilación de nuevos valores.

MM: De modo más preciso, “asimilar nuevos valores” no equivale necesariamente a “asimilar buenos valores”...

CA: La situación actual está mejor aunque los viejos estemos acostumbrados a decir “no, estos muchachos han perdido sus valores”. No, los muchachos de hoy están reconociendo nuevos valores. Quienes teorizamos los procesos educativos debemos explicitar estos elementos, pues si no los tenemos en cuenta el proceso de dirección en la formación de la personalidad de los escolares, se pierde. La concepción mecanicista propia de los siglos XVII y XVIII en su momento fue revolucionaria, ahora hay que retomarla en una nueva cualidad: lo complejo. Existen múltiples factores a valorar en la formación de los educandos, entre ellos, los subjetivos, consustancial a todos los componentes y factores escolares. Una escuela feudal no necesitaba métodos participativos, sino impo-

sitivos e incluso sanciones que llegaban hasta el castigo corporal, la letra con sangre entra. Ha habido corrientes conductistas y constructivistas que superan esta concepción proponiendo la participación del estudiante en su propia formación, motivan e incorporan al niño en el proceso constatando sus intereses y motivaciones y, al mismo tiempo, cumpliendo con la razón social de la escuela ante la sociedad como totalidad. Algunas corrientes constructivistas dicen que el niño se forma solo, a partir de sus motivaciones. No lo creo así. Hay relación entre enseñanza y aprendizaje, entre maestro y estudiante, la figura guía es el profesor que inculca en los escolares determinadas cosmovisiones desde la tradición y cultura de esa misma sociedad. La falta de valores o el intercambio de nuevos valores, depende, en buena medida, del maestro. Se dirá: lo que enseña el maestro en el aula, por el día, la televisión lo destruye por la noche. No creo que eso sea absoluto. El maestro vive en el contexto en que está la misma televisión que ven los niños por la noche, y responde y acciona sobre el educando a partir de esa misma cultura originaria, en el sentido de cultura, a la vez, de los pueblos y universal; la televisión va en ese sentido unificador de un orden universal. Por supuesto que esto es contradictorio. Hay luchas de intereses.

MM: Según lo que usted plantea, la configuración del contexto social (feudal, posmoderno) configura la persona. Esta adquiere las condiciones sociales del contexto. Pero, ¿esto no sería mirar solamente el proceso en un sentido: que la sociedad moldea al ser humano? ¿No se puede pensar también a la inversa, en ese juego dialéctico y complejo, que el ser humano también puede, desde su misma formación ejercer cambios y transformaciones en los contextos?

CA: Claro, justamente eso es lo que defendemos, que el individuo responde a un contexto histórico-social y al mismo tiempo es protagonista y transformador de ese contexto social. No hay que ver el proceso pesimistamente en el sentido que la nueva juventud está perdiendo valores. No. Los valores se transforman permanentemente en aras de situaciones, a la vez, genéticas, de concepción, y sociales, histórico-sociales. No es lo mismo el mundo de hoy, de la segunda década del siglo XXI, que el mundo de los años 80. Ni Perú es el mismo, ni Bolivia ni Cuba son las mismas. Al estancarse, se estanca la educación también. Cuando se dice que los niños están en crisis, lo que está en crisis es la sociedad, incluyendo la escuela. Pero también es preciso ver qué se desarrolló. No solo procesos lineales, sino espiraloideos. Algunas veces parece que vamos hacia atrás, cuando en realidad vamos hacia adelante.

MM: En el contexto educativo peruano el discurso tiene registros constructivistas, cognitivos, desarrolladores. Sin embargo, en los hechos, la escuela sigue ejerciendo prácticas de la tradición. El profesor dicta la clase, impone autoridad, evalúa con exámenes que enfatizan lo cognoscitivo cuando los planes curriculares dicen capacidades, parcela el conocimiento estableciendo límites: hasta aquí la historia, hasta aquí la literatura, hasta acá la biología, más allá la química, esto, aun cuando el discurso plantea optar por la interdisciplinariedad o interrelación. En el marco de la concepción en espiral y no lineal que usted propone, ¿qué factores deciden que esas contradicciones se mantengan y no se resuelvan en función de una transformación más productiva para la vida humana?

CA: El paso de una enseñanza tradicional a una enseñanza productiva no implica la desaparición de la anterior. El enfoque constructivista, por ejemplo, niega absolutamente el conductismo y la escuela tradicional. Eso es un error. Cada vez que surge un nuevo enfoque se ha de incluir todo lo anterior, los rasgos positivos de ese enfoque. La exclusión absoluta como intencionalidad y discurso trae como consecuencia el rechazo de lo nuevo, y debe ser todo lo contrario. Si a un profesor tradicionalista se le dice que lo que ha hecho hasta ahora no sirve, esa actitud es la mejor manera de advertirle que lo siga haciendo. Es importante que los teóricos y dirigentes de la educación se den cuenta que el modo –no el único– de aportar al desarrollo de la escuela consiste en no partir de cero. Perder las raíces es la mejor manera de hacer que el árbol no crezca. El desarrollo se produce en la conjunción, complementación y lucha de aspectos contemporáneos y tradicionales. Cada vez que viene un cierto ciclo político en el país, se plantea la escuela nueva. Es como si todo lo anterior ya no existiera. Ahí está el error. Se debe conjugar los elementos contradictorios porque son la fuente del desarrollo. No negar absolutamente lo histórico. La esencia es dialéctica, oposición y complementación de elementos que suceden y preceden. Por ejemplo, la educación por proyectos implica el desarrollo de un determinado objeto en la sociedad con participación de los escolares. Al estudiar la economía de mercados informales, ¿significa que desaparecen las Ciencias Básicas, las Matemáticas, la Física, como algunos proclaman? No. ¿Con lo transdisciplinar se elimina lo disciplinar? No. La única manera de no tener transdisciplinariedad es excluir la disciplinariedad. ¿Es contradictorio mi discurso? Sí. Pero dialéctico. Hay que respetar mucho al maestro de Física, Química, Matemática, Historia, Geografía. La acción disciplinaria de ellos, con la acción de los profesores transdisciplinarios, que estudian problemáticas sociales, proyectan soluciones que equivalen a desarrollo. La escolaridad religiosa y dogmática del medioevo fue transdiscipli-

naria. El desarrollo de las ciencias trajo lo disciplinario y, sin embargo, significó el desarrollo de la escuela. Esta misma contradicción se da entre la escuela y la vida. La vida está presente en las ciencias particulares. No hay ciencia sin vida. La medicina desarrolla especialidades porque es la única manera de profundizar en la esencia de las patologías de los sistemas digestivo, respiratorio o circulatorio. Eso no quiere decir que no haya especialistas generalistas. El especialista generalista no excluye al cardiólogo, porque de ser así, entonces se perdió la medicina. Eso mismo tiene que producirse en la escuela. El desarrollo de una escuela productiva o formadora de valores no se lleva a cabo eliminando lo reproductivo ni lo disciplinar. Sin instrucción no hay educación. Está de moda esta idea: “Ahora vamos a educar, dejemos de instruir”. Es como decir: “Para ser saludable, anoche me comí un buen plato y me cayó mal y pasé toda la noche sintiéndome mal. Perfecto, entonces, ¿cuál es la conclusión?: No como. Ya, soy saludable”. ¿Para ser saludable hay que dejar de comer?

MM: Su mensaje es claro: una nueva escuela no cancela una vieja escuela. Decir lo contrario es negar la dialéctica de un proceso en que lo nuevo y lo viejo conviven, coexisten, se necesitan y requieren. Queda claro el discurso, pero ¿y los hechos?, ¿y las prácticas? Son las prácticas las que deben entrecomillarse pues en ese plano se continúa enfatizando lo tradicional, lo instructivo.

CA: Lo instructivo es lo mejor de lo tradicional. Hay otra cosa que retomo de la primera pregunta que me hiciste, que habla de la crisis de valores. El valor es consustancial al contenido que se enseña. No es que primero enseñamos Matemática y después enseñamos Valores. No. El profesor de Matemática es el mejor maestro de los valores humanos.

MM: Allí se enmarca mi observación. La escuela organiza los contenidos trazando límites, por ejemplo, entre un curso de Matemática y un curso de Formación en Valores, parcela ambos cursos con ideas como “enseño Matemática, no valores”, o “enseño Valores, no Matemática”. Siendo consecuentes con la dialéctica, habría que decir: “Con Matemática enseño valores, y con Formación en Valores enseño Matemática”. Es el caso de una etnomatemática que permite ver, por ejemplo, la idea de triángulo no solamente desde una visión occidental antigua, sino también desde las visiones andinas, desde distintas categorizaciones matemáticas del mundo. Desde la etnomatemática se traza un valor que permite mirar de otro modo las culturas. Pero, eso está claro, insisto, en el discurso, se activan ahí los principios dialéctico, complejo, holístico. Sin embargo, cuan-

do ese discurso ingresa a los planos de la concreción, percibo la presencia de una brecha aún no atendida por la escuela, desde la educación inicial hasta la educación superior. El problema no es discursivo; es, creo, práctico. ¿Cuál es su reflexión?

CA: Práctico en el sentido de la formación de maestros. El principal profesional a formar en una Escuela Superior de Formación de Maestros, Instituto Superior Pedagógico o Escuela Normal, es el profesor de Matemática, Física, Química. Hay que decirlo explícitamente sino el viejo docente que utilizaba la matemática para reprobar a sus alumnos como expresión máxima del cuidado de la calidad de la educación, se ve agredido en su esencia y se opone al cambio. En la Normal hay que enseñar una didáctica de la Matemática precisando que enseñándola se forma valores. Ahí entra en juego la dialéctica del profesor de Matemática. Escojo Matemática no por gusto, no por su carácter abstracto que deriva en que los niños se pregunten, y muchas veces con razón, para qué diablos me están enseñando esto. La causa está en que nadie le dijo al profesor de Matemática que él era el promotor de valores. Eso es fundamental. La Matemática cuantifica la realidad. ¿Y dónde está la realidad? En todo. El número está en todo. Aquí hay mesas, al contarlas, uno, dos, tres, estamos describiendo la realidad, eso lo hace la Matemática. No es sólo una abstracción la que ordena la enseñanza de la Matemática, sino una abstracción en vínculo permanente con lo concreto. Al enseñarle al niño que la vida es abstracciones y concreciones, se está formando una cosmovisión científica del mundo. Dos más uno es una manera de influir en el niño, en los valores de relación abstracta-concreta, que al fin es la cosmovisión fundamental. Cuando el profesor de Geografía enseña las líneas de Nazca, está enseñando con la profundidad esencial con que lo hacían nuestros dirigentes de los pueblos originarios, está enseñando a interpretar una cosmovisión. El profesor forma valores en los escolares a través de su asignatura, abstracta o concreta, práctica o teórica. Eso es lo que hay que enseñar a los maestros pues son los responsables de formar valores, que, por supuesto, son cambiantes.

MM: Infiero que la propuesta suya tiene tres instancias de intervención dialéctica: uno, la dialéctica resuelve la relación entre discurso y acción; dos, la dialéctica está dentro del propio discurso que también tiene sus contradicciones; tres, la dialéctica está dentro de la propia acción pues ésta también tiene sus propias contradicciones. Según esto, cuando el profesor es sujeto de la educación formal puede él también crear su propia dialéctica en su trabajo educativo.

CA: Puede hacerlo sin perder de vista los valores.

MM: Es el sentido de lo educativo.

CA: Cuando el alumno interioriza una cosmovisión compleja y dialéctica a través de su profesor, se está formando como transformador de la sociedad. El revolucionario también se forma aprendiendo Matemática.

MM: Considero que la modernidad trazó una línea de separación entre lo racional y lo emocional. El discurso racionalista impuso la idea hegemónica que la única manera de conocer la realidad era racionalizándola. El romanticismo, en cambio, propone que el único modo de conocer la realidad es a partir de la subjetividad y no de la objetividad. Bajo la idea que usted plantea, en el sentido de atender todo lo dado como proceso, la dialéctica funciona como una herramienta metodológica que evalúa la realidad como proceso para tomar decisiones e intervenir adecuadamente sobre ella.

CA: Miremos este cuadro [una pintura situada en la pared del ambiente en que se realizaba la entrevista]. Cualquiera diría: “Es factor ornamental”. La pintura del cuadro no es la realidad tal cual, pero es su esencia. Quién lo expresa, un hombre con sensibilidad, un artista. ¿El artista no tiene nada que ver con la Matemática? Todo lo contrario. Allí se expresa una cosmovisión que interpreta subjetivamente lo real. El artista trabaja con los sentimientos, tiene una cosmovisión. A principios del siglo XX se decía que el arte abstracto consistía en evadirse de la realidad. Al contrario, es meterse en la realidad. Lo subjetivo está presente en lo objetivo. ¿Es un orden tal en que lo subjetivo excluye lo objetivo? No, todo lo contrario: lo subjetivo cuanto más subjetivo, más objetivo. Esa idea ha de primar en las Normales y escuelas. Esa concepción genera nuevos valores, enfoques y trascendencias.

MM: La escuela como institución es una propuesta moderna, surge propiamente cuando las condiciones sociales en Europa cambian y el Estado asume el rol conductor de la sociedad, desplazando a la Iglesia, estableciendo con ello la escuela pública. Siendo institución de la modernidad, la escuela trazó distancias y distinciones entre la educación escolar y la educación familiar y comunal. La sociedad empezó a asumir que las únicas formas de educarse eran las establecidas por la escuela. Las prácticas familiares y comunales atenuaron y debilitaron su función formadora. ¿No le parece que una alternativa educativa ac-

tual consiste en que la escuela opte por la flexibilidad e incorpore los métodos, maneras y formas de enseñanza que ya existían cuando la escuela no existía? Por ejemplo, en las comunidades antiguas, agrícolas, la cosecha y la siembra se acompañaban con el canto, el silbo, la adivinanza, el dicho, modalidades orales que actuaban como modos de educar. Por lo tanto, la escuela debe asumir que no sólo se educa con la ciencia o el método racional, secuencial, sino que hay formas de educar propias de la vida comunal o familiar. Con ello, la sociedad misma se insertaría en la vida institucional escolar. La escuela no ha de verse como una institución cerrada sino abierta. ¿Es posible desescolarizar la escuela abriéndola a todas las manifestaciones sociales que hasta ahora no han tenido espacio en el terreno escolar?

CA: Tú planteas que la escuela surge a contrapelo de la familia, excluyéndola. Esa exclusión es portadora de su propia negación. Decir que la escuela suple a la familia es absolutizar. Habría que decir, mejor, que la escuela complementa a la familia. Aparece nuevamente lo dialéctico. La familia es y la escuela es. No hay que desescolarizar la escuela para que ella cumpla con su función social. La escuela es, y su desarrollo se resuelve en relación dialéctica con la familia y la sociedad.

MM: En el plano del discurso la relación dialéctica está clara. ¿Cómo convertirla en hechos?

CA: La familia tiene un comportamiento tradicional de educar, no siempre con los mejores métodos pedagógicos, pero sí, claro, los pueblos originarios se formaban dentro de la familia con determinados valores. La escuela que se aleja de la familia para educar al escolar, fracasa. Esa es la experiencia de mi país, Cuba. Se construyó decenas y decenas de instituciones escolares en el campo, ajenas a la familia. Ahora se está cambiando. Una cosa es la escuela y otra la familia, no son iguales sino diferentes en tradiciones y contenidos. Una familia que dice: “Yo mando a mis niños a la escuela porque allí sí se forman, y no están con los vicios de la familia”, se equivoca y, sustancialmente tanto, que fracasa. La concepción de la escuela dentro de la familia significa que se necesita mantener relacionados aunque contradictoriamente, en complementación, a ambas instituciones sociales. Claro que hay un momento de ruptura, pero consciente de que otra vez hay que incorporar la sapiencia social de la familia a ese proceso de desarrollo. Por otro lado, en Europa, la escuela religiosa tenía explícito, no de manera romántica, sino escolástica, impositivamente, elementos consus-

tanciales como el respeto a los mayores y a la sociedad. Esos elementos deben estar presentes permanentemente en la formación de los escolares. Hay valores superiores a los que cualquier sociedad, como un todo, debe aspirar, a ser cada vez mejores en aras del desarrollo de la conciencia. Es la mística como elemento consustancial al hombre. En Cuba, la escuela pone como ejemplo la mística del Che Guevara, una mística extendida hoy para todos los jóvenes del mundo, no solamente latinoamericanos, sino mundiales. No hay revuelta que no tenga al Che como bandera de los jóvenes. Esa es una mística, la encarnación del ser humano del siglo XX que llega al siglo XXI. La mística ha de cultivarse en todo tipo de escuela. Ahora, se puede contraponer al Che con Cristo, pero precisando que no son iguales, sino distintos, que vivieron en épocas diferentes, pero con mística, valor que va más allá de lo religioso. Un pueblo sin mística no existe, pues no encuentra su raigambre. Entonces, hay que defender la familia y la escuela juntas, en lucha y complementación.

MM: En esa vía está la distinción entre saber y sabiduría, ya precisada por San Agustín de Hipona, en el sentido que mientras la ciencia (saber) plantea un acercamiento cognoscitivo a la realidad evidente, constatable, la fe propone un acercamiento a la realidad espiritual (sabiduría). En todo caso, el concepto de mística que usted plantea ¿es eso?, ¿trascender?, ¿cómo acceder hacia la mística?

CA: ¿Qué diferencia hay entre el saber y el sabio? Que el sabio le incorpora al saber el sentimiento, la mística. Eso ya se desarrolla en Bolivia a partir de los procesos de cambio que se están viviendo con este enfoque. Los sabios, que por lo general son los ancianos, han sido capaces de incorporar el aspecto factual de la ciencia a la sensibilidad. De ahí el ejemplo que proponía en relación con el cuadro: hay en él una estructura que lo hace objeto de la ciencia, sin desprenderse de los sentimientos y valores puestos por su creador.

MM: Históricamente el Perú es una sociedad fracturada porque los diversos grupos sociales que en su momento debieron construir la idea de nacionalidad, no lo hicieron. Criollos, negros, chinos, amazónicos, andinos, con distintos modos de entender el mundo, debieron confluír y construir la idea de nacionalidad. Pero esto no pasó. El criollo excluyó y dio paso a la idea de nacionalidad centralista. Las restantes naciones quedaron en la marginalidad, y esas relaciones el Perú como sociedad las ha ido consolidando. A partir de ello se han construido actitudes, como el racismo, que explícito o implícito, existe; la exclusión de gé-

nero, la relación centro/periferia, campo/ciudad, costa/sierra, se mantienen. En dicho contexto, la mística no encuentra tal vez un escenario sociohistórico que la incorpore como vía de acción educativa.

CA: Yo diría que lo peruano sí se está logrando. Es cierto que los españoles llegaron cortando cabezas, con la cruz en una mano y el sable en la otra. Esa característica histórica está presente durante siglos. Cuando el indio aprendía a leer y escribir le cortaban la mano. La decisión histórica fue: tú naciste para no saber leer y escribir. Y eso está presente, por inercia se mantiene en cierto grado. Pero bienvenida sea la lucha de los pueblos originarios buscando sus raíces culturales. Justamente la manifestación explícita de las raíces de cada uno de los pueblos debe ser rescatada e incorporada al contexto social y universal. Mientras más profundo sea el rescate de los valores de cada uno de los pueblos, más universales son esos valores. La única manera de ser, al mismo tiempo, universal y peruano, es rescatando los valores de los pueblos originarios. Nuevamente parece que soy contradictorio y lo soy, en el sentido que el peruano surge como resultado de las luchas sociales que se van produciendo en ciertos períodos históricos. Esta mañana, en la televisión, un candidato del partido republicano norteamericano dijo que en Puerto Rico hay que hablar en inglés; el gobernador, que es republicano también, un hombre de derecha, no es socialista ni nada por estilo, le respondió: “No, no; en mi casa yo rezo en español y hablo en inglés para el comercio y el negocio”. Ocurre que el portorriqueño habla español e inglés, porque forma parte, en alguna medida, de los Estados Unidos de América. Nuevamente aparece la dialéctica. La palabra en un idioma sirve para comunicarse con Dios, y en otro idioma sirve para comerciar y negociar. ¿El verdadero místico no habla inglés? Es una pregunta inviable.

MM: ¿Cómo la mística se incorpora o genera en una institución educativa concebida como empresa? ¿Hay una mística de la producción mercantil, educativo-empresarial? ¿Cuál es su reflexión en torno al rol de la mística en estos nuevos contextos educativos?

CA: Si ven la producción como un factor excluyente, educativamente pierden, porque estarían proponiendo la producción de un robot. Sin embargo, cabe precisar que el constructivismo habló de competencias, no de objetivos y, actualmente, hay todo un proceso de exclusión del constructivismo y de la palabra competencia. Cuidado. Queremos profesionales que al egresar de nuestras universidades sean competentes con mística. Un médico que tiene la cruz y no me

cura, no lo admito. La mística, sola, no es la solución. Hace falta un profesional competente. Queremos formar un humano, sí, pero no sólo eso. Ahí está la clave: hay que formar un hombre, a la vez, competente y portador de valores sociales. Esa conjunción es la que busca la solución, otra vez la dialéctica. ¿Están en una misma linealidad? No. Son aspectos diferentes de la personalidad, unidos en una sola identidad, son contrarios pero complementarios. Un hombre que solo es competente y no místico, no sirve. Y el hombre que vive en la mística, alejado de la problemática social cotidiana, tampoco sirve. La solución está en los dos.

MM: La actual Pedagogía Conceptual junto al concepto de competencia ha incorporado el concepto de incumbencia y con ello le da dimensión valorativa a su propuesta conceptual. Dicen que no hay competencia sin incumbencia, y no hay incumbencia sin competencia. Une ambos conceptos en una relación dialéctica, digamos, entre comillas, “lo cognitivo” y “lo afectivo”, pero ya como una sola totalidad...

CA: Recuerdo que a principios de los años 90 fui a Medellín a dar una conferencia, en pleno apogeo de la escuela constructivista. Me decían: “¿Tú vas a hablar?, el Muro de Berlín ya se cayó”. Era un momento difícil para quienes teníamos formación de izquierda. El muro caído era el de la economía, porque los americanos y europeos no saben cómo resolver las cosas. Entonces, ¿qué muro es el que se está cayendo ahora? El muro de las concepciones competitivas, solo el de las concepciones, pues parece ser que la sociedad necesita no únicamente luchar en el mercado. La contradicción es evidente: Europa y Estados Unidos están en crisis; el Perú, el tercer mundo, emerge. Siempre se decía que el primer mundo había arrastrado al tercer mundo hacia una situación de crisis, mas, quienes están en crisis son los del primer mundo. Son las contradicciones. Entonces, los peruanos también van surgiendo.

MM: En su propuesta teórica acerca de la educación formal, cómo plantea usted la posición e interrelación entre la pedagogía, el curriculum y la didáctica. ¿Es lo curricular necesario entre lo pedagógico y lo didáctico? ¿O la pedagogía y la didáctica pueden intervenir y actuar sin necesidad de lo curricular?

CA: En la lógica de la teoría de los procesos conscientes, hemos enriquecido el número de componentes que caracterizan cualquier proceso consciente: van desde la situación del problema hasta el resultado, en interrelaciones dialécticas y sistémicas. Hay doce componentes que se interrelacionan entre sí, regidos

por cuatro leyes. Allí se sitúan lo didáctico, lo curricular, lo pedagógico y la gestión, que es una cuarta ciencia con personalidad propia. Cuando los doce componentes y las cuatro leyes priorizan un aspecto del proceso, una relación, allí se pasa de una ciencia a otra. La pedagogía prioriza la relación entre el problema social y el modelo de hombre a formar, lo sociocultural y ético. La didáctica prioriza el método de enseñanza-aprendizaje. El curriculum prioriza el diseño. Un niño aprende a sumar para ir a comprar caramelos en la esquina. El papá le da tres soles, va, y con tres soles compra un caramelo que cuesta dos soles y otro caramelo que cuesta un sol. Ese es un problema práctico de la vida social del niño. La escuela le enseña a sumar dos más uno, es decir, le enseña contenidos para lograr un objetivo instructivo. Al mismo tiempo, lo capacita para aplicar ese saber en una situación. Esa enseñanza se diseña. La pedagogía se ocupa de la relación problema-contexto-objetivo; lo curricular, de la relación entre contenido y objetivo; lo didáctico, de la relación entre contenido y objetivo evidenciada a través del método. Lo curricular no excluye lo didáctico, lo presupone. Lo pedagógico tampoco excluye lo didáctico, también lo presupone. No puede haber escuela sin pedagogía, sin didáctica, sin curriculum y sin gestión. Estas relaciones son comprensibles a través de lo dialéctico.

MM: En este orden, la didáctica nuevamente recupera su función de enseñanza-aprendizaje; y el curriculum, su concepción o su función de organizador de contenido.

CA: Ambos recuperan y ambos se subordinan. El curriculum es diseñador. La didáctica ejecutora. En la construcción de un puente son importantes tanto el proceso de ejecución de la construcción como el diseño de la construcción.

MM: La didáctica nació como una tecnología, luego pasó a constituirse como ciencia. Se dice: "La didáctica ya es una ciencia". En la estructura de componentes que usted propone, ¿la didáctica para hacer tiene que saber? ¿Es así?

CA: Claro, ¿y qué es primero: el saber o el hacer?

MM: Saber y hacer al mismo tiempo. Lo uno y lo otro.

CA: Los dos.

MM: Ambos incluyéndose, ninguno excluye al otro.

CA: Eso, sí.

MM: Aun así, insistiendo, el discurso ordena, ¿y los hechos?, ¿cómo las escuelas y universidades peruanas pasan del discurso al hacer?

CA: Primero que se entienda y después que se profese. Tener fe para transformar. ¿Soy religioso? Sí, soy religioso, y al mismo tiempo materialista.

MM: Retomando el concepto de competencia, parece que el ímpetu por incorporar este concepto en la universidad peruana, le ha robado espacio a la reflexión. Las instituciones universitarias afirman diseñar un curriculum por competencias sin haber cedido espacio a la reflexión y discusión. La escuela básica, por su parte, también tiene un diseño curricular que propone desarrollar competencias. ¿Cuáles son las características de la competencia como intención en la escuela básica y en la escuela superior?

CA: En los años 70 cuando estaba haciendo el doctorado en la Unión Soviética –la antigua Unión Soviética– tuve la posibilidad de ir a trabajar unos meses en la Academia de Ciencias Pedagógicas de Berlín, y allí ya se manejaba el término können. En alemán können significa poder, en el sentido de poder hacer algo con calidad.

MM: ¿El poder como propiedad inherente del hacer?

CA: Sí, poder hacer, el poder como síntesis sistémica del hacer. Puedo hacer algo.

MM: La potencialidad o capacidad de hacer algo.

CA: Exactamente, capacidad y competencia. Hay que formar escolares que puedan y que se conviertan en poder, que aspiren a tener poder, el poder de transformar la sociedad, de potenciar la sociedad en su conjunto. La escuela debe delimitar esto con rigor y bienvenida sea, entonces, la competencia. ¿Sólo poder? No. El ser humano es algo más que poder, es saber, sin saber no hay poder. Además, es ser, pues el ser es portador de valores, sentimientos, tradiciones, patriotismo, cultura. Y sólo cuando el poder hacer con saber de un ser eso están juntos, en contradicción y complementación, la escuela cumple su función. Bienvenidas sean las concepciones constructivistas que nos precisaron el poder. Pero si nos quedamos solamente allí, estaremos criando monstruos.

MM: En la universidad, la incorporación de la competencia no es solo un concepto a declarar curricularmente, sino que implica un modo de organizar una carrera profesional, es decir, un modo de gestionarla; cambian los modos de hacer metodología, de evaluar, cambia el modelo, la visión de realidad...

CA: Claro, así es. Si se concibe un curriculum por competencias, esa concepción se plasma en la didáctica y se proyecta en lo pedagógico.

MM: En este sentido, en lo profesional, por ejemplo, la práctica docente, el hacer mismo en las esferas de actuación, con los campos de acción en esa acción, toman otro viraje, pues la competencia rige...

CA: Ahí está la cosa. El elemento rector es la conjunción del poder con el saber y el ser. La esencia no es la competencia, sino la dialéctica que conjuga el ser, el saber y el poder.

MM: Queda claro que la nomenclatura que globaliza esa relación se visualiza como competencia, pero en la concepción de quien diseña, gestiona, enseña, conceptúa, ha de estar como idea la integralidad dialéctica del poder, saber y ser...

CA: Que además, pienso, es la esencia de toda la concepción que defendemos.

MM: Doctor, ha sido usted muy amable. Muchas gracias por su tiempo.

CA: Igual, muchas gracias.

Reseñas

Traverso Flores, C. (2011). *Los peruanos: La historia de la exclusión social en el Perú*. Lima: Opinión Libre. 617 pp.

En una de sus primeras páginas se lee: “La nación quechua y el Perú son hijos de los andes, como Egipto lo es del Nilo... Los andes han influido desde siempre en nuestro país para que sea lo que es” (p. 24). No hay duda que un texto aporta una mirada al espacio histórico, geográfico y político, que llamamos Perú. Nuestra patria. Ella, a pesar de todo, tan amada y defendida, pero a veces, tan dolida y ensangrentada, no sólo por contraste de ideas y programas, sino, por contraste de mitos y creencias. Esta patria que ha experimentado un largo, y a veces, muy penoso trajinar a través del sinuoso sendero que es la historia de los pueblos. Marchas y contramarchas, paradas bruscas y esperanzas casi agotadas, caracterizan a este país que está a una década de conmemorar el bicentenario del rompimiento de esa ominosa cadena de tres siglos, que maltrataron con suma vileza a sus ancestros, desprendiéndoles sin piedad de ese estilo de vida que los unía eternamente, a este suelo que consideraban sagrado.

Y no sólo fue la superioridad de las armas las que vencieron; también fue la superioridad de unas ideas, y más que ideas, la superioridad de las ambiciones y avaricias en un contexto en que resultaba difícil hablar de la humanidad como una sola familia. Constante Traverso lo describe así: “La conquista del Estado Quechua fue motivada por la avaricia de los españoles para apropiarse del oro de propiedad de los pueblos del Tawantinsuyo” (p. 74).

No nos cabe duda que las diferencias culturales, han sido siempre el motor de los grandes genocidios que han quedado estampados en la página de la historia de la humanidad, y más que ello, en lo más profundo de las almas de los hombres y de las mujeres que sufrieron en carne propia la insania que constituye toda invasión, conquista, imposición cultural y avasallamiento despiadado de quien cree ser de sangre superior, o de mente insigne.

Obviamente, me puedo permitir considerar que una vuelta a ese pasado que muchos compatriotas consideran —antes que un mito— un sueño alcanzable, se nos presenta como una tarea absurda. Definitivamente, no hay vuelta atrás. Un ideólogo del siglo pasado, habría dicho: “La historia se hace sin repeticiones”.

Pero, Constante Traverso, autor de este volumen de más de 600 páginas, opina lo contrario. No sólo es posible volver a construir ese pasado heroico donde la hermandad y la fraternidad —lo sostienen varios estudiosos—, eran los paradigmas de una convivencia saludable, que ahora nos está costando demasiado construirla; sino, que es un deber con nuestros hermanos —esa indiada diseminada en los andes, escribía Manuel González Prada—, porque ellos y ellas, separados de las buenaventuras que proporciona la vida urbana y tecnológica, son los verdaderos propietarios de esta patria a la que, en los últimos tiempos, nuestros propios gobernantes legítimos, la ofertan al mejor postor foráneo, sin tomar en cuenta los daños que pueden estar causándole.

Escribe, Traverso: “la solución al problema de la exclusión social, que no solamente abarca a los sectores con pobreza y pobreza extrema, sino que incluye un conglomerado mucho mayor... pasa principalmente porque el Estado acepte... formar una nación peruana, mestiza, chola, quechua, criolla, blanca, negra, china, donde todos seamos principalmente peruanos” (p. 301).

No amerita ninguna minuciosidad para concluir que Perú es un país quebrado en mil pedazos. Coincidimos con Basadre al considerarlo una posibilidad; con Macera, una obra inacabada; con Arguedas, el país de todas las sangres; aunque ahora nos parezca el país de todas las peleas, de todas las discrepancias, de todas las fronteras, de todas las exclusiones.

Traverso presenta una visión crítica del estado calamitoso de la cultura política: “En lo político, en lo social, y en lo económico no hemos avanzado de la misma forma que en lo cultural; porque la clase política de la nación dominante es excluyente” (p. 300); pero también aporta una esperanza que podría aproximarse al mito. Volver a los tiempos donde quechuas, aymaras y otras sociedades nativas prehispánicas, convivían sin agredir el ecosistema y sin sembrar fronteras inhumanas que todo lo distorsionan, intoxican y envenenan. Pero la construcción de este nuevo tiempo y espacio, de este nuevo país, implica una decisión política capaz de provocar un cataclismo que haga temblar la supuesta estabilidad económico-monetaria que hoy en día, parece haberse logrado. Hasta podría ser una decisión política que se estrellaría con toda noción de modernidad y postmodernidad. “Es necesario modificar la actual Constitución y refundar un nuevo estado peruano, que se caracterice por ser inclusivo, que determine una nueva demarcación del Perú” (301), dice el autor. Y aclara que este nuevo Estado, será “en base a las sociedades, quechuas, aymaras, chancas, hua-

ris, moches, cañaris, carales y otras sociedades prehispánicas” (301-302). Sin embargo, la propuesta no presume de novedosa. Desde los poderes legítimos de nuestro Estado actual, también se han escuchado voces similares, sobre la aprobación de una nueva Constitución, justificándose en el hecho que la actual estructura jurídico-política, prioriza las inversiones extranjeras, menoscabando la libre voluntad de los pueblos y comunidades, constituyentes de esa nación que el autor denomina “dominada”.

Precisamente, leyendo el libro, encontramos dos términos que coexisten confrontacionalmente: “nación dominada” y “nación dominante”. Para Traverso, la patria peruana “la integran dos naciones distintas, la india y la blanca, separadas por disímiles costumbres, usos, creencias religiosas, idiomas, tradiciones, sociedades y perspectivas” (p. 85). Un país dividido al extremo de mostrarnos sus más profundas fracturas en medio de tanta nostalgia y afán por ensayar nuevas alternativas para consolidarlo y terminar de construirlo. Quizá no lo logremos; quizá, sí.

El texto acerca a nuestros ojos lo que considera la evidencia de la exclusión, tantas décadas, incrustada en esta patria que nos resistimos a dejarla en manos de depredadores porque aún la sentimos nuestra. Y no habla de un solo tipo de exclusión social, habla de tres tipos: “Exclusión social, política y económica”.

Esta exclusión se manifiesta en el analfabetismo, en la deficiente estructura urbana, en los servicios básicos deficientes, en la representación política inequitativa, en la presencia de subempleados y desempleados, en la masa de los comerciantes informales, en las condiciones de pobreza y extrema pobreza que padece gran número de compatriotas.

Un país como el nuestro, tan complejo y diverso, tan fragmentado y pujante, tan despierto y tenaz, capaz de superar toda adversidad y avasallar todo pesimismo, es un país que continúa en la brega para fundarse una y otra vez, hasta mostrarse como un país digno de su gente e historia.

Pero el autor deposita su fe en las milenarias naciones prehispánicas como la base para la construcción del nuevo país. “El pueblo quechua, o el pueblo andino o la nación dominada ha demostrado en estos últimos quinientos años, que su particularidad cultural es absolutamente compatible con la moder-

nidad” (302). Sólo así, prosigue, uniendo esas naciones y dándoles autonomía e independencia política y económica, mediante un verdadero proceso de descentralización y regionalización, se “Garantiza la unidad, la soberanía, la paz, la inclusión social, el crecimiento y el desarrollo económico” (302).

No nos equivocamos si consideramos que la democracia —aunque Anthony Giddens diga que es un tema espinoso pretender definirla—, se ha convertido en el último de los dogmas que pocos o casi nadie se atreve a cuestionarla. Pero Traverso, sí se atreve: “No podemos decir que en el Perú practicamos la democracia, si el Estado mismo es excluyente, cuando hay pueblos que se les margina por su cultura y su lengua” (p. 303). Lo que para algunos, o para muchos, es democracia lo que vivimos en nuestro país, para Traverso, no lo es. Él amplía el término, la noción, la acepción. Va más allá de la común acepción de considerarla como la simple elección periódica de gobernantes, mediante el sufragio universal. Si juntamos las frases y fragmentos textuales, y las colocamos bajo una lupa, podría parecer que Constante Traverso es un incendiario o conflictivo, que lo único que le apasiona es la confrontación y el desorden, el caos y la violencia. Pero no es así. En su afán por presentar una alternativa de solución al inhumano fenómeno de la llamada exclusión social, lo que busca, lo que en el fondo quiere, es “evitar que grupos demenciales y violentistas nos lleven a un enfrentamiento sangriento como el que nos tocó vivir” (p.17); aquí alude al conflicto fratricida que padecemos en las últimas décadas del siglo XX, que aún parece merodear como un fantasma, tocando heridas todavía abiertas.

Tampoco asume una postura en contra de la globalización, sino que propone incorporarle otras características que facilite la convivencia entre seres humanos iguales. “Nosotros pugnamos por una globalización donde en primer orden esté el cumplimiento de los derechos humanos, con una justicia globalizada, una globalización de derechos económicos y sociales, donde haya respeto al hombre y a la mujer; y donde primen también los derechos ecológicos, defendiendo el modelo democrático”(496), señala Traverso.

Globalización y democracia, entonces, son términos que en este texto, el autor les otorga nuevas dimensiones que los acerca más a esa gran masa de seres humanos excluidos que conforman la “nación dominada”, para que tengan la oportunidad de incluirse y ser beneficiarios de los aportes de la tecnología, de la interculturalidad y de un mundo sin fronteras.

Una vez más, nos compete a todos los peruanos y peruanas, en calidad de lectores, agradecer a Constante Traverso Flores, por su hidalguía, esfuerzo y valor, y por la audacia de presentarnos el producto de su capacidad académica e intelectual, y por la energía y transparencia que acompaña y transmite en cada una de sus páginas.

Juan Montenegro Ordoñez

Rocca Torres, L. (2010). *Herencia de esclavos en el norte del Perú: cantares, danzas y música*. Lima: Centro de Desarrollo Étnico. 426 pp.

A diferencia de las herencias genéticas, que son inmodificables, las herencias económicas, políticas e ideológicas de los grupos humanos sí se transforman, tanto por evolución y creación interna como por asimilación de elementos cercanos, tanto libremente como por imposición de la clase social en el poder, tanto en forma más o menos espontánea, como por decisión consciente y organizada de alguna forma social portadora de dicha herencia cultural.

Tal como señala la etnomusicóloga Chalena Vásquez, en su prólogo al libro *Herencia de esclavos en el norte del Perú* (2010), del conocido investigador Luis Rocca Torres, la cultura, es decir, “la forma como los seres humanos van resolviendo las circunstancias que les toca vivir”, es una construcción permanente. Y no se limita a las expresiones escritas y académicas, sino comprende también los lenguajes orales y los variados modos de comunicación artística y conocimiento tecnológico de los pueblos, cultura que los representantes de la opresión denominan discriminatoriamente “folklore”.

Discriminación siempre negativa, pero más grave en el caso de la población afrodescendiente, a la cual, por su reducido número y lo drástico de su desarraigo territorial, se le desconoce su aporte a la construcción de la cultura y la historia. En esta orientación, por ejemplo, el historiador lambayecano Jorge Zevallos Quiñones propuso el término denigratorio “esclavatura”, sosteniendo que “entre los negros había mucha gente mala” (comunicación personal, 1992). Lo que contrasta con su tratamiento de los españoles y criollos, entre los que encontraba por doquier “hijosdalgo de recto criterio”, “eminentes”, “personas de mérito”, “vecinos distinguidos”, “beneméritos” e “ilustres”.

A contracorriente, Luis Rocca -sociólogo por formación e historiador por dedicación- pone atención precisamente en las clases y grupos sociales omitidos o despreciados por la historia oficial: los afrodescendientes (*La otra historia: memoria colectiva y canto del pueblo de Zaña*, 1985), los inmigrantes orientales (*Japoneses bajo el sol de Lambayeque*, 1997), los campesinos de Cayaltí y Zaña (*De la multitud a la soledad*, 1993), y ahora, nuevamente, los afroperuanos.

¿Qué temas estudia Rocca en este libro? ¿Las canciones, la poesía, el baile, el arte de los afronorteños? ¿Las ideas, las mentalidades, los sentimientos? ¿La cultura, la creatividad? ¿La continuidad, los cambios, la diversidad?

En cuanto al ámbito territorial, ha pasado de Zaña a toda la costa norte: Ancash, La Libertad, Lambayeque, Piura, Tumbes, y aun, algo de Cajamarca.

La diáspora africana y el norte del Perú

En la primera parte -utilizando bibliografía nacional y regional-, Rocca examina el origen y los principales centros de trabajo de los esclavos y exesclavos (llamados “pardos” o “morenos”), así como sus acciones legales (manumisiones) y no legales (cimarronaje, revueltas, palenques) de búsqueda de la libertad. No llega a conclusiones pero presenta un amplio panorama de resistencia a la opresión y lucha por la libertad.

Las danzas de los afronorteños

En la segunda parte examina los instrumentos musicales, el baile de los diablicos, la danza de los negritos, las tonadas coloniales con elementos afro, la puerca raspada, las danzas de funerales, la conga, el baile tierra, la saña, el tondero, contrapuntos, cumananas y la marinera norteña.

Sin duda, la información disponible, rescatada y rescatable es desigual, lo que es inevitable dada la naturaleza del tema y las características de la sociedad peruana. Pero en cada caso destacan -en una amplia revisión bibliográfica, sumada a observación participante y numerosas entrevistas- el tratamiento diacrónico, el rastreo de influencias, los cambios y variaciones, los caminos de ida y vuelta, así como el necesario esclarecimiento cuando la confusión de nombres ha creado diferencias o igualdades donde no las hay. Así, Rocca señala “A veces se confunde la marinera con el tondero. En la propia ciudad de Zaña, en la década del setenta del siglo XX, algunos empezaron a llamar marineritas o tonderos a los antiguos baile tierra”.

La interculturalidad

Examinando los conflictos sociales en la Colonia, el suscrito y Ninfa Idrogo habíamos señalado (2001) que la animadversión -instigada por los opreso-

res- entre la población originaria y los afrodescendientes llegó ocasionalmente a superarse cuando ambas etnias -y las correspondientes clases sociales- coincidieron en arremeter contra los terratenientes. Examinando el canto norteño, Luis Rocca -que ya había tratado el tema en *La otra historia*- examina un mayor desarrollo de esta progresiva unidad en las producciones culturales: triste con fuga de tondero, marinera serrana, marichola y romances de personas descendientes de africanos e indígenas. El trabajo en común, la vecindad y los matrimonios interétnicos serían los factores que impulsan esta integración.

La vida cotidiana

Es sabroso el tratamiento que hace Rocca de las nanas y cantos de cuna, los cantos de navidad, los pregones, el trabajo (donde es clara la protesta social), los cantares de ingenio, adivinanzas y cuartetas tergiversadas, el sentimiento amoroso, el sexo, los cantos de crítica y burla a ciertos curas de provincias, los cantos a lo divino y los cantos de fundamento. La protesta, la agudeza y la perspicacia son notables en estas cuartetas:

*El pobre no está creyendo
que el rico le haga atención
será por esta ocasión
y mientras le está sirviendo.
El negro no nació esclavo
al negro lo esclavizaron
y después que lo amarraron
le hicieron que diga "mi amo".*

Asimismo la afluencia o similitud entre el canto afroperuano y el de originarios serranos:

*Tengo que morir cantando
ya que llorando nací
que las penas de este mundo
no son todas para mí.
(Herencia de esclavos, p. 372)*

*Así lo digo y así lo canto
así es mi procedimiento*

*sólo cantando estuviera
así yo vivo contento.*

(Cuarteta recopilada por el suscrito en la sierra de Piura).

La herencia y el Museo Afroperuano

Como buen remate de tan sustancioso aporte a la historia social y a la cultura regional y nacional, Rocca hace un resumen de la investigación sobre los afronorteños, destacando, al lado del rol protagónico de ellos mismos, la contribución de autores de diversos orígenes, culturas y nacionalidades “*interesados en la compleja historia y riqueza artística de los africanos y sus descendientes*” (p. 384). Agregaríamos, el devenir y futuro de las clases trabajadoras.

Destacada muestra de ese protagonismo afronorteño es la organización del Museo Afroperuano de Zaña, efectuada y sostenida por los mismos zañeros y dirigido por Luis Rocca y Sonia Arteaga, sociólogos de alto nivel los dos. Una institución cultural y social realmente comunitaria, participativa y autogestionaria.

Nuevas preguntas y temas permanentes

La controversia acompañó siempre a los trabajos de Rocca. Desde su indispensable trabajo *Nuevas ataduras con viejos nudos* (1978) hasta el rescate del checo y otros instrumentos de la música afroperuana. No faltan quienes, abierta o soterradamente, hablan de una sobreestimación de los aportes afro a la cultura peruana. O de haber omitido a tal o cual autor. Parafraseando al historiador Flores Galindo, dejemos, confiados, que el libro *Herencia de esclavos* se defienda solo.

Veamos, más bien, algunas de las muchas interrogantes que este libro genera. Una de ellas es sin duda el inacabado e inacabable proceso de construcción y transformación de las culturas e identidades de los grupos subalternos¹, que en el caso de los afroperuanos combinan la característica de corresponder, a la vez, a etnias -o germinación de las mismas- por mucho tiempo despreciadas e invisibilizadas; y a clases -o fracciones de las mismas-, también por mucho tiempo oprimidas y explotadas.

¹ Ver mi artículo sobre las identidades en UMBRAL N°4, pgs. 23-25.

Ningún libro, por bueno que sea, puede por sí solo contribuir mucho a esa construcción. Pero en este caso, cuando la palabra se une a la acción, como en el Museo Afroperuano, o en Yapatera, la experiencia genera creciente expectativa.

Por otro lado, como comer abre el apetito, resulta que la rica información de este libro acrecienta también el ansia de conocer más sobre los creadores del arte afronorteño, muchos de ellos identificados con nombre y apellido en este libro. No basta saber su nombre, edad y lugar de nacimiento o de residencia. ¿En qué trabajan y en dónde han trabajado?, ¿cuáles son sus fuentes de aprendizaje formal y no formal?, ¿cómo es su familia? En suma, necesitamos conocer sus biografías y otras circunstancias, tal como hizo Rocca con Mercedes Cachay, líder zañero rescatado, por él, del olvido.

Agotada o ya poco eficiente la política de los de arriba, de invisibilizar a las etnias populares, los grupos dominantes apostaron luego -como señala el peruano francés Roland Forgues- por la maligna y páfida aculturación, asimilación o inclusión, que en el pasado reciente pretendía convertirnos, primero, en "europeos americanos", y luego, en "criollos", como único sinónimo de peruanos; y que hoy nos quiere a todos, o bien como globalizados consumidores, o bien como "perdedores" sin más capacidad que recibir la ayuda del "combate a la pobreza".

Es en este panorama que la identidad, creatividad, alegría, dignidad y libertad de los afrodescendientes mantienen y acrecientan la esperanza.

Guillermo Figueroa Luna

Documentos Institucionales

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

Carrera Profesional de Arqueología

Plan Curricular

Bernarda Delgado Elías, arqueóloga
Carlos Elera Arévalo, arqueólogo
José Gómez Cumpa, sociólogo
Milton Manayay Tafur, educador
Alfredo Narváez Vargas, arqueólogo
Víctor Rangel Flores, antropólogo
Carlos Wester La Torre, arqueólogo

La diversidad de monumentos arqueológicos que existe en el norte y nororiente peruanos tiene un potencial científico. A pesar de los logros alcanzados por las investigaciones arqueológicas, el conocimiento de la arqueología regional aún es mínimo. Paralelamente se constata que el desarrollo inusitado de nuevos museos de arqueología y museos de sitio genera espacios adecuados y oportunos para el ejercicio y desarrollo de profesionales de la arqueología y áreas afines. De otro lado existe un creciente desarrollo de inversiones del Estado para la recuperación y puesta en valor de monumentos arqueológicos para el fomento del turismo sostenible, y una considerable demanda de servicios profesionales en el campo arqueológico para obras de infraestructura agrícola, vial, de explotación minera, planes de desarrollo, gestión cultural, docencia universitaria. En este escenario, la creación de la Carrera Profesional de Arqueología en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque se justifica no solamente por el hecho de tener un espacio académico en un tema cuya vigencia resulta creciente, sino fundamentalmente se justifica por el hecho de definir un escenario académico de la mano con el desarrollo y crecimiento que la actual generación de arqueólogos ha dado a Lambayeque. Por lo tanto, se requiere asumir un compromiso con el pasado y el presente. La arqueología y la etnografía conforman un binomio que permite a los herederos del ayer tener la oportunidad de buscar su real incorporación en el desarrollo del país. Este Documento expone sintéticamente las bases conceptuales (su enfoque) y estructurales (sus componentes) de la Carrera de Arqueología. Toma como base referencial los lineamientos oficiales expuestos en el Modelo de calidad para la acreditación de carreras profesionales universitarias (Ministerio de Educación, CONEAU, 2008) y los Requisitos mínimos: Aprobación de una carrera profesional (Asamblea Nacional de Rectores, DGDAC).

Marco curricular

La pertenencia de la Carrera Profesional de Arqueología a la educación superior universitaria delimita tres niveles de organización interna: una concepción (ideas pedagógicas universitarias), que se realiza como intervención (actos didácticos universitarios), con la mediación de una organización (planes curriculares universitarios). De tal modo, en la Carrera Profesional de Arqueología se asume que el curriculum universitario actúa como organizador de la pedagogía universitaria para concretarla como didáctica universitaria. Se plantea un orden conformado por:

- Arqueología y pedagogía : concepción universitaria (ideas educativas).
- Arqueología y curriculum : organización universitaria (planes educativos).
- Arqueología y didáctica : intervención universitaria (actos educativos).

CARRERA PROFESIONAL DE ARQUEOLOGÍA

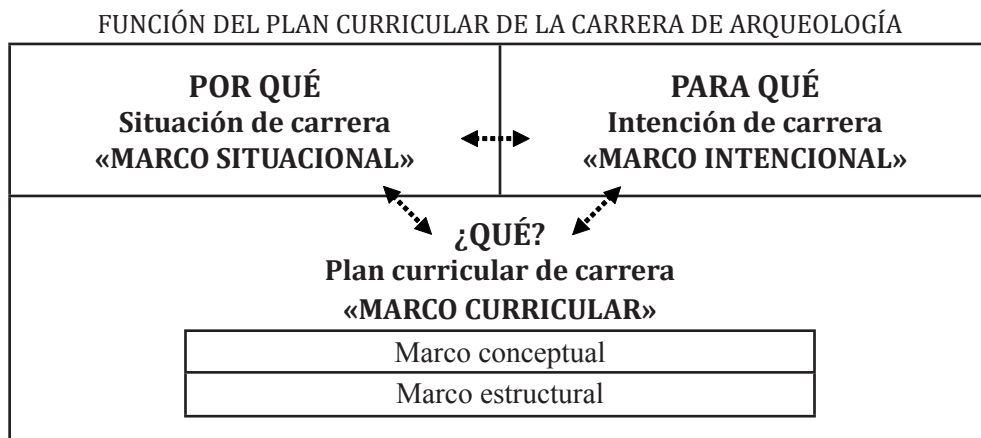
MARCO SITUACIONAL	PLAN CURRICULAR DE CARRERA (Currículum)		MARCO INTENCIONAL
Contexto de Carrera	MARCO CONCEPTUAL		Ideario de Carrera
Contexto nacional	Concepción pedagógica Arqueólogo y humanidad - Arqueólogo y naturaleza Arqueólogo y sociedad - Arqueólogo y cultura		Misión
Contexto regional	Concepción curricular Enfoque de competencias - Enfoque crítico Enfoque cognitivo - Enfoque pertinente - Enfoque sistémico		Visión
Justificación de Carrera	Concepción didáctica Sujetos didácticos - Procesos didácticos - Elementos didácticos		Objetivos
Estudio de mercado			Principios
Demanda social	MARCO ESTRUCTURAL		Valores
Fundamentación de Carrera	Problema Profesional	Perfil Profesional	
	Necesidades formativas	Objetivo general Perfil de ingresante Perfil de egresado . Competencias generales . Competencias profesionales básicas . Competencias profesionales especializadas . Competencias de investigación científica . Competencias de intervención profesional	
	Contenido de Carrera Panel de asignaturas - Plan de estudios - Malla curricular		
	Método de Carrera Cobertura metodológica mayor - Cobertura metodológica menor		
	Evaluación de Carrera Enfoque de evaluación - Estructura de evaluación		

El Plan Curricular de la Carrera Profesional de Arqueología (PCCPA) se sistematiza en tres dimensiones: conceptual, estructural y funcional.

- Conceptualmente, el PCCPA es la organización de un pensamiento educativo (concepción pedagógica), para transformarlo en acción educativa (intervención didáctica). El PCCPA prevé las acciones universitarias en la formación inicial de un arqueólogo, integrando los fundamentos y lineamientos de Carrera.

- Estructuralmente, el PCCPA dispone de dos formantes centrales: concepción y estructuración. La concepción sistematiza la toma de posición conceptual de la Carrera como proceso formativo universitario. La estructuración interrelaciona los distintos componentes que concretan la concepción, estableciéndolos como problema profesional (por qué de Carrera), perfil profesional (para qué de Carrera), contenido (qué de Carrera), método (cómo de Carrera), y evaluación (en qué de Carrera).

- Funcionalmente, el PCCPA resuelve las contradicciones entre una situación profesional real y una intención profesional ideal. La contradicción entre el estado real (necesidades sociales de formación de arqueólogos) y el estado ideal (expectativas sociales de formación de arqueólogos) es conciliada por un tercer elemento que actúa como «puente» entre ambos estados: el Plan Curricular de Carrera. Así se delimitan el marco situacional (por qué), el marco intencional (para qué) y el plan curricular (qué), cuyo aspecto interno está conformado, a su vez, por dos componentes: un marco conceptual (concepción) y un marco estructural (estructuración).



1. Marco situacional

El marco situacional incluye, de un lado, los rasgos fácticos relevantes de la profesión arqueológica, aquellos que en coberturas nacional y regional la contextualizan dando cuenta de sus tendencias y proyecciones, y de otro lado, las demandas fácticas sentidas de la profesión arqueológica, aquellas que surgen de las insatisfacciones sociales. En uno u otro caso, la situación de la Arqueología se enmarca en una realidad profesional que indica sus niveles y líneas de desarrollo, y en una realidad social que experimenta y señala las necesidades de su conformación e intervención. Los rasgos fácticos relevantes de la Arqueología se expresan en el contexto de Carrera. Las demandas fácticas sentidas se manifiestan en la justificación de Carrera.

1.1. Contexto de Carrera

El contexto de Carrera registra los rasgos fácticos de la Arqueología como profesión en sus ámbitos nacional y regional. Por contexto se entiende las situaciones sociales y culturales que enmarcan la Carrera.

Contexto nacional

En diversos eventos académicos realizados en los últimos años en el Perú y otros países de América Latina se planteó la problemática de la formación de arqueólogos. Un aspecto problemático se relaciona con la estructura universitaria que organiza los estudios de Arqueología, incluida dentro de las Facultades de Letras y Humanidades. La formación de arqueólogos siguió el mismo régimen curricular de disciplinas como Literatura, Filosofía o Historia, poniendo el mayor peso académico en la formación humanística, desplazando la base científico-tecnológica que la Arqueología requiere. La Arqueología es una ciencia social que, a diferencia de las demás ciencias sociales, requiere una serie de recursos tecnológicos, tradicionalmente ajenos y extraños a las demás disciplinas que estudian temas históricos. En el Perú, las universidades de San Marcos, en Lima; San Cristóbal de Huamanga, en Ayacucho; San Antonio Abad del Cuzco; y la Nacional de Trujillo han sido tradicionalmente los centros académicos donde en los últimos 36 años se han formado los arqueólogos peruanos. Los arqueólogos enfrentan la tarea profesional a través de la ejecución de proyectos de investigación o, lo que es más frecuente, como parte de proyectos de “puesta en valor” de monumentos arqueológicos. De otro lado, el saqueo clandestino en

los últimos 50 años ha sido tan nocivo como en la época colonial. Gran parte del territorio arqueológico de nuestro país, sin excepción, se ha visto afectado por la depredación. Una de las prioridades de la actual Arqueología consiste en que sus resultados conviertan el patrimonio en la esencia de las comunidades locales y de la sociedad en su conjunto, generando una verdadera democratización del conocimiento y del acceso a la información que revela el pasado y orienta su utilidad en el presente.

Contexto regional

El descubrimiento de las Tumbas Reales de Sipán constituyó el suceso histórico más importante de fines del siglo pasado, permitió reconocer a los mochicas de Lambayeque a través de sus obras, construcciones, tecnologías, arte y religión. La dimensión del hallazgo convirtió a Lambayeque en un nuevo e importante destino turístico del Perú y recuperó parcialmente la imagen de nuestro país en el exterior. La síntesis de estos hallazgos puede reconocerse en el Museo Tumbas Reales de Sipán, en Lambayeque. Se destaca el papel protagónico y los méritos del grupo de investigadores dirigido por Walter Alva. Otras investigaciones arqueológicas son la del Proyecto Sicán-Batán Grande, que luego de tres décadas de investigaciones multidisciplinarias, a cargo de Izumi Shimada, generó un amplio y valioso conocimiento de la cultura Lambayeque, con resultados exhibidos en el Museo Nacional Sicán, en Ferreñafe. En el Complejo de Túcumbe se ha desarrollado por casi dos décadas un programa de investigaciones arqueológicas conducidas por Alfredo Narváez, que no sólo ha recuperado científicamente la historia del sitio sino que aporta el modelo de uso público del monumento, con participación de la comunidad local, en un esfuerzo por garantizar la sostenibilidad de los trabajos y sus resultados. En la década de los 90, en San José de Moro, El Brujo y Huacas del Sol y de La Luna, entre otros, se recupera la dimensión cultural e histórica de los monumentos de la época mochica de la costa norte del Perú, que han recibido atención y tratamiento profesional para ponerlos al alcance público, dando pie al interés nacional por el conocimiento del pasado, convirtiendo el norte peruano en el centro de la investigación arqueológica, y en el escenario privilegiado de la recuperación de nuestra esencia cultural para el fortalecimiento y disfrute de las generaciones futuras. Debe reconocerse que la Arqueología ha dado, por lo menos en Lambayeque, y en especial en la costa norte y nororiental, una de las más importantes y valiosas alternativas de desarrollo.

1.2. Justificación de Carrera

A nivel nacional hay ocho Escuelas de Arqueología, entre universidades nacionales y privadas. Dicho número requiere ampliarse pues el escenario peruano es rico en biodiversidad y multietnia, con logros importantes en tecnología, arte, religiosidad, producción material, ritualismo; lo que exige contar con Escuelas que formen arqueólogos para encaminar y desarrollar profesionalmente investigaciones, trabajos de conservación, estudios multidisciplinarios, evaluaciones arqueológicas. De los 5,000 monumentos arqueológicos que existen aproximadamente en el país, en Lambayeque se ha identificado a la fecha más de 400, por lo tanto el campo ocupacional es evidente. El balance de las actuales Escuelas de Arqueología, permite precisar que de las 08 existentes, 03 están ubicadas en Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional Federico Villarreal, Pontificia Universidad Católica del Perú; 04 en el Sur, Cuzco, Ayacucho, Ica y Arequipa, mientras que en el Norte del Perú, sólo existe la Escuela de la Universidad Nacional de Trujillo, lo que hace difícil que puedan cubrirse adecuadamente las necesidades existentes en los monumentos arqueológicos y museos, sobre todo para la construcción de una historia que permita entender los procesos de cambio y las transformaciones desarrolladas en los últimos 5,000 años y tener así una visión real del Perú prehispánico. El resultado obtenido en las investigaciones arqueológicas en Lambayeque ha generado un clima propicio y las condiciones favorables para la incursión de los profesionales en Arqueología con resultados exitosos, como es el caso en los Proyectos Arqueológicos de Sipán, Sicán, Túcume, y los recientemente Proyectos Ventarrón, Collud y Chotuna. Si se examina el ámbito nororiental tenemos involucrados los departamentos de Lambayeque, Piura, Tumbes, San Martín, Amazonas y Cajamarca, que constituyen no sólo el ámbito de estudio, sino de procedencia de los futuros arqueólogos de la macrorregión norte peruana.

La demanda está dada por la preferencia que tienen los estudiantes de quinto grado de secundaria. Se ha tomado como base los resultados de la encuesta aplicada el 2009 a estudiantes de instituciones educativas de secundaria de los distritos de Chiclayo, Lambayeque y José Leonardo Ortiz. De otro lado, el impacto del descubrimiento de las Tumbas Reales de Sipán se ha manifestado en diferentes ámbitos:

Arqueológico. Recuperación científica de la llamada Tumba del Señor de Sipán, considerada el primer contexto funerario intacto de un gobernante del

antiguo Perú que mostraba al mundo todo su esplendor; la conservación y restauración de los materiales hallados de las Tumbas de Sipán, en los laboratorios del Museo de Mainz, Maguncia, Alemania (1989), generó recursos financieros para las investigaciones arqueológicas que luego posibilitaron los descubrimientos de las Tumbas del Sacerdote, Viejo Señor de Sipán, y otros importantes contextos funerarios que hoy se conocen hasta la Tumba llamada 14; establecimiento de un Laboratorio de Conservación de Metales en Lambayeque, que funcionó primero en el Museo Brüning, y actualmente en el Museo Tumbas Reales de Sipán, con la capacitación de técnicos peruanos en Alemania y España; reactivación de la investigación arqueológica como soporte para la construcción de la identidad cultural y la revaloración de la civilización andina en el escenario universal; marcó el inicio de importantes Proyectos Arqueológicos en la costa norte del Perú, como San José de Moro, Huaca de La Luna, El Brujo, Túcume; surgimiento de la especialidad académica sobre los mochicas denominada Mochicología, similar a lo sucedido con la Egiptología.

Económico. Desarrollo económico inusitado a través de generación de empleo en los ámbitos de construcción de hoteles, restaurantes, negocios, artesanías, agencias de viajes que han dinamizado la economía del país y la región; debido al incremento del turismo los negocios creados han tenido un inusitado crecimiento y Lambayeque es un escenario ideal para inversiones (megaplazas, supermercados).

Educativo. A nivel profesional y académico las Facultades de Arqueología de las universidades peruanas comenzaron a recibir una mayor cantidad de estudiantes, y algunos años después, los más importantes santuarios mochicas comenzaron a ser investigados; permitió reconocer y reconstruir el nivel de desarrollo tecnológico, artístico, organización sociopolítica, pensamiento y religión de la sociedad Mochica; escenificación de la obra "Cantata al Señor de Sipán", presentada en Estados Unidos y otros países de Latinoamérica, que transmite un canto épico teatralizado con profundo mensaje de identidad; exposición del extraordinario y explosivo desarrollo de los mochicas en la costa norte del Perú ante el mundo; en 1999, con el apoyo de Telefónica del Perú se presentó el primer disco compacto multimedia sobre temas arqueológicos, con una amplia información gráfica, textos y animaciones de Sipán, que ha estimulado la presentación de otros temas referidos a civilizaciones contemporáneas mochicas; se ha recreado magistralmente en el Museo Tumbas Reales de Sipán el mundo mochica del Señor de Sipán.

Identidad. Fortalecimiento y reafirmación de la identidad regional; establecimiento del ícono Sipán como símbolo regional; rescate de autoestima e incorporación de valores ancestrales a las generaciones de hoy; evidentes cambios en la actitud de las instituciones y colectividad nacional ante su herencia cultural; la región de Lambayeque se identifica con el Señor de Sipán, al punto de que han surgido negocios, empresas, hoteles y colegios con este nombre; se han erigido en la ciudad de Chiclayo dos monumentos a este personaje histórico.

Turístico. Realización de la Exposición Itinerante en Estados Unidos, presentada en Museos de Los Ángeles, Detroit, Houston, New York y Washington, que a lo largo de dos años captaron más de 2'000,000 de visitantes, y que significó un aporte al Estado peruano de más de \$750,000.00; difusión en importantes medios como National Geographic, Geo – (Alemania, Francia, España) Archaeology y Selecciones (Readers Digest); filmación de documentales especializados transmitidos por cadenas de televisión en Latinoamérica, Estados Unidos, Europa y Australia; exposición en Lima en el Museo de la Nación (1996) que permitió una recaudación de más de \$250,000.00 y que significó la exposición más extraordinaria, a la que acudieron entre 3,000 a 10,000 por día, por más de un año, colmaron este Museo en una especie de peregrinación y reencuentro con los ancestros mochicas; exposiciones internacionales en Japón (1999-2000), Alemania (2000), España (2005), Brasil (2006), Colombia (2007); exposiciones nacionales en Lima, en escenarios como Palacio de Gobierno (1993), Museo de la Nación (1993, 1997 al 1999), Sede principal del Banco Interbank (2004); construcción del Museo Tumbas Reales de Sipán, que exhibe dignamente estos tesoros y se ha convertido en un escenario extraordinario para eventos regionales y nacionales; filmación de la película “Señor de Sipán y los Mochicas”; posicionamiento del país como un destino turístico en el escenario internacional; generación de un nuevo destino turístico en el Perú para visitantes nacionales y extranjeros, que originó una intensa e inusitada actividad de viajeros que puede reflejarse en las estadísticas (160,000 visitantes por año); se han desarrollado festivales gastronómicos de categórico impacto en el país y en el exterior, inspiradas en las comidas del Señor de Sipán (Brujas de Cachiche en Lima); exposición, en 1993, en el Salón Túpac Amaru de Palacio de Gobierno, que sirvió de escenario para presentar al cuerpo diplomático, instituciones y delegaciones del país los restos óseos, ornamentos y emblemas del Señor de Sipán; para evitar las salidas de piezas originales ante la demanda de solicitudes de otros países, se confeccionaron réplicas que fueron exhibidas

en la Cumbre de las Américas en Santiago de Chile (1998), con más de 100,000 visitantes, en la Feria Internacional de Lisboa visitada por más de 1'000,000 de personas, en Bulgaria, Yugoslavia, Checoslovaquia y Polonia, así como en la Feria de Arte y Artesanía de Jerusalén (2000), en Finlandia, en Seúl-Corea, Ecuador entre otros; se han emitido estampillas conmemorativas al descubrimiento por parte de la Dirección General de Correos; se han emitido medallas de oro y plata acuñadas por el Banco Central de Reserva del Perú, que constituyen hoy valiosas piezas de colección numismática; construcción, implementación e inauguración en el año 2009 del Museo de Sitio de Sipán que permite al público visitante reconocer el lugar del hallazgo y tener acceso a los nuevos hallazgos.

Legal. Generación y fomento de legislación internacional para la protección del Patrimonio Arqueológico de Sipán (Ley Sipán en Estados Unidos); en el año 1993 el Congreso de la República, aprueba la Ley N°26282 (Ley Sipán), que promueve la existencia de un área intangible para el Santuario de las Tumbas Reales de Sipán, declarando de interés nacional su conservación, protección, promoción y puesta en valor; recuperación del Patrimonio Cultural extraído ilegalmente de Sipán a cargo del FBI en Filadelfia, USA, y del Ministerio de Relaciones Exteriores de Inglaterra. Además, existen importantes Proyectos previstos para los próximos años, sobre la base de la fuente de la Unidad Ejecutora N° 111 Naylamp Lambayeque.

Las demandas se segmentan metodológicamente en tres grupos:

- El primer grupo corresponde a la población urbana y rural del departamento Lambayeque y sus provincias, así como la tasa de crecimiento, población proyectada y población escolar por grupo de edad que revela una importante base de alumnos cuyas aspiraciones de estudios superiores son indiscutibles y que la Escuela de Arqueología resulta una alternativa.
- El segundo grupo corresponde a las investigaciones arqueológicas en Lambayeque, desde el año 1987 a la fecha, han generado un impacto nacional e internacional sin precedentes para la historia de nuestro país; una investigación arqueológica conducida adecuadamente, con profesionales de la especialidad y con carácter multidisciplinario, tiene efecto no sólo en la imagen del país en su contexto regional sino en el escenario mundial.
- El tercer segmento de información proviene de la Unidad Ejecutora

Nº111 Naylamp Lambayeque, creada mediante Ley Nº28939 del año 2006, y la que en su primera publicación presenta una serie de Proyectos con incidencia directa en la Investigación Arqueológica y de aspecto vinculado a la Arqueología Regional, que demandará en los próximos años una dinámica mayor a la existente por lo que el espacio laboral para los futuros Arqueólogos en los próximos años está garantizado.

Finalmente, el conjunto de logros a partir del trabajo de los Museos debe tener continuidad y sostenibilidad en el tiempo. Para ello se necesita formar adecuadamente a nuevas generaciones de arqueólogos que garanticen el desarrollo de las investigaciones arqueológicas en la región, estableciéndose un núcleo de profesionales científicamente capacitados, aptos para intervenir en un espacio regional que incluiría las regiones del Piura, Cajamarca, Amazonas, San Martín y Tumbes.

1.3. Fundamentación de Carrera

Para definir las razones por las que debe considerarse la creación de una Escuela de Arqueología en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque se ha esbozado las siguientes condiciones de hecho: **(a)** existencia de una enorme diversidad de monumentos arqueológicos en el norte y nororiente del país que implica un potencial científico que debe ser tratado profesionalmente en los próximos años; **(b)** a pesar del éxito de las investigaciones arqueológicas aún es poco el conocimiento de la arqueología regional y la interacción macro-regional; **(c)** desarrollo inusitado de nuevos museos de arqueología y museos de sitio que generan espacios para el ejercicio del desarrollo de profesionales de arqueología y aéreas afines; **(d)** creciente desarrollo de inversiones del Estado para la recuperación y puesta en valor de monumentos arqueológicos para el fomento del turismo sostenible; **(e)** la normatividad actual que exige la participación de arqueólogos para todo tipo de proyectos de inversión vinculados directa e indirectamente con escenarios geográficos que involucren ámbitos arqueológicos declarados y por determinar; **(f)** creciente demanda de servicios profesionales en el campo arqueológico para obras de infraestructura agrícola, vial, de explotación minera, planes de desarrollo, gestión cultural, docencia universitaria; **(g)** incremento del turismo cultural en el Perú que convierte los escenarios en especiales y potenciales áreas de uso público; **(h)** la alianza estratégica de la arqueología científica con los museos arqueológicos de la región han de coadyuvar a un desarrollo paradigmático para el futuro profesional del

quehacer arqueológico; **(i)** existen las condiciones académicas para generar un perfil profesional consistente en la Arqueología, no solo Lambayecana sino norteña en general, para asumir los retos exigidos por los programas de investigación, la conservación y puesta en valor y uso público del patrimonio cultural; **(j)** la creación de una escuela de Arqueología en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque no pasa por el sólo hecho de tener un espacio académico en un tema cuya vigencia resulta creciente, sino que fundamentalmente pasa por definir el escenario académico de la mano con el desarrollo y crecimiento que la actual generación de arqueólogos ha dado al departamento.

2. Marco intencional

El marco intencional es el ideario de la Carrera, contiene las aspiraciones u horizontes profesionales que se pronostican en relación con los rasgos fácticos de la situación profesional. El ideario es un pronóstico educativo, concentra los ideales de la Carrera, su teleología. Se expresa como visión, misión, objetivos, principios y valores, integrado a las intenciones mayores de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación FACHSE, y de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo UNPRG.

	MISIÓN	VISIÓN
Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo UNPRG	Somos una universidad pública que crea, imparte, difunde conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos; forma científicos y profesionales innovadores, éticos, críticos y competitivos, que participan activamente en el desarrollo integral y sustentable de la sociedad.	Somos una universidad líder en la formación humanista, científica y tecnológica en el norte del país.
	MISIÓN	VISIÓN
Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación FACHSE	Somos una Facultad formadora de profesionales integrales que tiene a la docencia, la investigación y la proyección social como herramientas fundamentales en los campos de las Ciencias de la Comunicación, la Educación y la Sociología, con visión crítica, creativa y pertinencia social.	Facultad líder en la formación integral de profesionales con identidad, autonomía y sentido de transformación social.

La Carrera Profesional de Arqueología concreta este ideario a nivel de la Escuela Profesional que la gestiona. Estas son sus expectativas institucionales:

2.1. Misión

La Carrera Profesional de Arqueología de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, es formadora de profesionales competentes de alto nivel académico, comprometidos con el desarrollo de nuestro país mediante la investigación científica, formación integral y criterios para comprender e interpretar y analizar los restos materiales dejados por antiguas civilizaciones, los mismos que servirán como experiencia para el desarrollo actual y el fortalecimiento de la Identidad Cultural.

2.2. Visión

La Carrera Profesional de Arqueología tiene liderazgo regional y nacional, por su excelencia académica, investigación científica, producción de cultura de calidad, formación de profesionales competitivos; por su composición social y espíritu democrático; por su pluralidad tolerante, espíritu crítico y una administración moderna y eficiente, que estudia científicamente los orígenes y desarrollo de nuestra sociedad y propone el uso de este conocimiento para las generaciones del presente y del futuro.

2.3. Objetivos

Objetivos generales

- Promover una formación universitaria integral, científico-profesional, pertinente a las necesidades y demandas sociales en investigación y desarrollo arqueológico.
- Construir una cultura investigativa arqueológica propiamente lambayecana, con proyecciones regionales, nacionales y mundiales.

Objetivos específicos

- *Formación profesional.* Consolidar una formación personal y profesional de calidad, reflexiva e innovadora, vinculada a las demandas sociales.
- *Docentes.* Desarrollar un docente con sólidas bases científicas y profesionales, con calidad personal, que oriente procesos formativos integrales y pertinentes.
- *Estudiantes.* Formar integralmente un estudiante con base científica, tecnológica y axiológica, crítico e innovador, competente en el ejercicio de su profesión.
- *Egresados.* Generar espacios de intervención y participación de los egresados, promoviendo acciones basadas en el liderazgo y la identidad institucional.
- *Administrativos.* Promocionar un administrativo altamente calificado y con identidad institucional, agente proactivo, asertivo e innovador, con iniciativa emprendedora, manejo de estrés y empático que asegure una relación intrapersonal e interpersonal idónea con los diversos actores, que garantice un clima institucional óptimo.

- *Grupos de interés.* Establecer convenios y alianzas estratégicas con instituciones afines, del contexto local, regional, nacional e internacional para articular su participación en el proceso formativo de Carrera.

2.4. Principios

- *Desarrollo cultural.* Compromiso con la cultura que se expresa en todas sus formas (material e inmaterial), con un estilo de gestión en el que la toma de decisiones se realice en un marco de respeto a la originalidad cultural.

- *Desarrollo social.* Compromiso con la formación de un arqueólogo crítico, solidario, reflexivo y creativo que aborde los problemas de la realidad social regional, que entienda los desafíos, compromisos planteados y exigidos por la sociedad, que enriquezca responsablemente la vida cultural-científica de la región y el desarrollo personal de sus habitantes.

- *Interdisciplinariedad.* El curriculum requiere de la concurrencia simultánea o sucesiva de varias disciplinas científico-tecnológicas, en su estructura interna y en su relación con otras carreras, permitiendo enfocar de distintas perspectivas un mismo efecto de la realidad social y natural.

- *Diversidad.* Compromiso con la promoción y desarrollo de diversas tradiciones y líneas de pensamiento.

- *Producción.* Compromiso con la investigación como proceso indagativo, reflexivo, crítico de la realidad y como proceso sistemático de construcción de conocimiento para beneficio del desarrollo humano.

- *Integralidad.* Compromiso con el desarrollo integral de los miembros de la comunidad donde se realizan las intervenciones científicas.

2.5. Valores

- *Responsabilidad social.* Compromiso con la responsabilidad social ética y con la reflexión sobre las implicaciones y las prácticas científicas, en un marco de tolerancia, no discriminación y respeto permanente a la dignidad humana.

- *Honestidad.* Desarrollo de una personalidad proclive a la adopción de conductas íntegras en todas sus dimensiones.

- *Solidaridad.* Formación de una actitud empática con sus semejantes para propiciar la paz y la confraternidad.

- *Justicia.* Dar a cada uno lo que le pertenece o lo que le corresponde según el derecho y la razón.

- *Democracia.* Respeto por la puesta en común de una escala de valores

que nos rija y permita guardar el orden para lograr seres responsables y recuperar la esperanza de llegar a convivir en una sociedad más justa.

- *Pluralismo*. Actitud para admitir la diversidad de opciones, tendencias y posiciones.

- *Compromiso social*. Actitud para involucrarse de manera responsable con la problemática de la colectividad y contribuir en la solución de la misma.

- *Identidad*. Reconocimiento de la importancia de la labor pedagógica desarrollando una cultura de compromiso con valores propios que permitan mejorar nuestro entorno.

3. Marco conceptual

El marco conceptual funciona como mediador entre la situación de Carrera (estado real) y la intención de Carrera (estado ideal); expone la concepción de la Carrera de Arqueología; se enuncia en un sistema de ideas-fuerza o principios que conceptúan la Carrera en tres dimensiones centrales: pedagógica, curricular y didáctica.

- **La concepción pedagógica** establece la relación de la Arqueología con la humanidad, la naturaleza, la sociedad y la cultura, precisando en esas relaciones el sentido educativo de la formación universitaria del arqueólogo.

- **La concepción curricular** propone los enfoques que sustentan la organización de la Carrera: curriculum de competencias, crítico, desarrollador, pertinente y sistémico.

- **La concepción didáctica** establece los roles de los sujetos didácticos (profesor y estudiante), los procesos didácticos (enseñanza y aprendizaje) y los elementos didácticos (contenido y método), participantes en la ejecución del proceso formativo del arqueólogo.

3.1. Concepción pedagógica

La concepción pedagógica contiene los fundamentos de la formación de una persona y de un profesional de la Arqueología, situándolos en un sistema de relaciones multidimensionales:

- relación con la humanidad (dimensión humana);

- relación con la naturaleza (dimensión natural);
- relación con la sociedad (dimensión social);
- relación con la cultura (dimensión cultural).

El arqueólogo es una persona que domina un campo académico y profesional. En el centro de su formación está la dimensión humana articulada con otras dimensiones: la naturaleza, relación humana con el entorno; la sociedad, relación interhumana que implica vínculos entre grupos o colectivos; la cultura, construcción humana a partir de los modos de comprensión, sentimiento y actuación en el mundo. El arqueólogo tiene condición humana y, por lo mismo, es educable. Por derivación, conceptuar la dimensión humana del arqueólogo es conceptuar su educabilidad, ámbito de la filosofía de la educación, y también es participar en su educación, ámbito de la pedagogía universitaria.

Arqueólogo y humanidad. El arqueólogo estudia evidencias humanas, indaga en las muestras históricas que dan cuenta de cómo el ser humano intervino en el mundo con la intención de comprenderlo, significarlo y transformarlo. El arqueólogo se sitúa ante las prácticas creativas de la humanidad, explora y devela los esfuerzos y propuestas humanas que permitieron generar saber (conocimiento), hacer (capacidades) y ser (valores), en la permanente intención de controlar y humanizar el mundo. La integralidad humana, realizada como cognición, valoración, volición y acción, se despliega y desarrolla en la interacción con el mundo, se torna lenguaje, cultura y sociedad, y hace del ser humano un sujeto cualitativamente distinto. En consecuencia, el arqueólogo accede a lo humano del ser humano, constata, describe, explica e interpreta los procesos y resultados de las potencialidades creativas humanas.

Arqueólogo y naturaleza. Al estudiar los testimonios históricos humanos el arqueólogo investiga la relación humana con el mundo natural. A partir de los indicios y condiciones de los objetos culturales infiere el modo humano en que fue entendida, sentida y modificada la naturaleza; formula y confirma qué regularidades se configuraron en las mentalidades humanas respecto a los seres y fenómenos naturales. El arqueólogo descubre y describe el qué, cuándo, dónde, cómo y porqué de las cosas. De ahí que se sostenga que la Arqueología es una ciencia puente entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, pues investiga y establece patrones de conducta social del hombre en el pasado, desde las evidencias de su intervención en la naturaleza. La tierra, la flora, la fauna, el clima, el espacio, el tiempo, como existencias, son factores históricamente

mediatizados por la condición humana, extrapolados a representaciones y acciones que marcaron, simbólica y activamente, un proceso de humanización del mundo natural o un proceso de naturalización del mundo humano. El arqueólogo comprende y explica el sentido de las evidencias humanas en el mundo natural.

Arqueólogo y sociedad. El ser humano interviene en la naturaleza no como sujeto individual sino como sujeto colectivo, como integrante de una sociedad. En ese sentido, el ser social establece relaciones e interacciones, actúa como una colectividad en vínculo con otra colectividad, interacción que en un momento se jerarquiza, delimitando espacios sociales diferentes a partir del control del poder. Las jerarquías sociales tienen a mantenerse y reproducirse generando estrategias, normas, discursos e instituciones, exclusiones e inclusiones, violencias y resistencias, centros y periferias. Estos modos sociales de existir se han manifestado en el transcurso de la historia, y proyectan sus rasgos y efectos de una época a otra. El arqueólogo, precisamente, al dar cuenta de las evidencias de la creatividad humana en su relación con el mundo natural, expone la dimensión social del ser humano, traza vías de acceso a la comprensión de las acciones de las colectividades; elabora interpretaciones acerca del pensar, sentir y hacer de los sujetos sociales, planteando representaciones de las estructuras sociales del pasado. La comprensión sistemática del pasado a partir del dato arqueológico es un modo de formar el ser social del presente.

Arqueólogo y cultura. La relación humana con el mundo natural se da en sociedad y en cultura, adquiere forma de objetos, símbolos y comportamientos particulares. Las prácticas políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, míticas, familiares, artísticas, educativas, militares, morales, tecnológicas, tienen sentido en función de las representaciones construidas por las mentalidades y cogniciones de los grupos sociales, son prácticas culturales. Toda interacción humana es social, y por ser humana y social es cultural, pues está mediada por las simbolizaciones e imaginarios de los colectivos sociales. Las marcas del pasado son culturales, en ellas los humanos exponen sus modos de concebir y sentir el mundo, sus percepciones e intenciones, sus expectativas, aspiraciones, sueños, anhelos, proyectos, trayectos, miedos, traumas, tabúes, vanidades, soberbias. Al estudiar sociedades desaparecidas el arqueólogo sitúa en el presente las mentalidades del pasado, recupera estructuras simbólicas y representacionales, modos de producir y aplicar tecnologías, maneras de convivencia, aportando con ello a la comprensión histórica integral, estableciendo que mu-

chos problemas del presente ya tenían sus soluciones en las mentalidades y acciones del pasado.

3.2. Concepción curricular

La concepción curricular expone la toma de posición conceptual respecto al curriculum como organizador central de la formación universitaria del arqueólogo. Dicha concepción sistematiza cinco entradas curriculares, derivadas de la teoría y tecnología curricular:

- Formación de competencias (curriculum de competencias);
- Emancipación de racionalidades (curriculum crítico);
- Desarrollo de capacidades (curriculum cognitivo);
- Apertura de contextos (curriculum pertinente);
- Interacción de componentes (curriculum sistémico).

Los enfoques curriculares de competencias, crítico y cognitivo se centran en el estudiante, concebido como persona y profesional; el enfoque curricular pertinente pone énfasis en los contenidos; y el enfoque curricular sistémico se focaliza en el funcionamiento interno de los elementos curriculares.

Arqueólogo y curriculum de competencias. El curriculum por competencias forma arqueólogos en la acción profesional, actuando en las esferas de ejercicio de la profesión, asumiendo que las potencialidades del saber-hacer se desarrollan situando, enfrentando y resolviendo creativamente problemas propios de la profesión. La formación de competencias del arqueólogo no es asunto únicamente de asimilación de información en el aula, sino que es un asunto de contextualización profesional e intervención del arqueólogo en escenarios laborales. El curriculum por competencias forma un profesional en la acción profesional. La competencia es el horizonte y sentido que asume la formación universitaria en un escenario marcado por la competitividad. Tobón (2006) plantea que las competencias son procesos complejos de desempeños con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad.

Arqueólogo y curriculum crítico. Para el curriculum crítico la educación debe estar al servicio de la emancipación del ser humano (Castro Silva, 2008), incide en el desarrollo de una conciencia reflexiva que analiza no sólo cómo se hacen las cosas sino cómo se piensa que se hacen las cosas (Fernández Rodrí-

guez, 2005), educar no es una simple actividad de aprendizaje, reducida a la acción metodológica, sino que ante todo es un proceso social (González Cajica, 2005). El discurso curricular no se valora por la verdad de sus contenidos sino por sus efectos de poder (Fernández Rodríguez, 2005). En un marco crítico, la formación del arqueólogo propone la liberación de la racionalidad del ser humano, se opone a su domesticación, opta por la formación de un sujeto autónomo que asume una posición crítica y transformadora de la realidad humana, natural y social.

Arqueólogo y curriculum desarrollador. El curriculum desarrollador plantea que el sujeto humano está conformado por un conjunto de potencialidades psicofísicas, facultades, aptitudes o esquemas de inteligencia denominadas capacidades. A partir de la acción cultural mediadora de docentes y de otros sujetos, las capacidades son entrenadas, ejercitadas y educadas, y devienen en habilidades, destrezas y competencias. La mente categoriza las percepciones. La experiencia no está conformada de sensaciones en bruto sino de sensaciones organizadas mentalmente. Desarrolladoramente el arqueólogo se forma como persona.

Arqueólogo y curriculum pertinente. El curriculum pertinente plantea la formación integral del arqueólogo en los contextos socioculturales adecuados. La formación es un proceso de mediación cultural con relevancia de los contextos histórico-sociales, los saberes potencian la intercomprensión y transformación social. Pertinencia significa priorizar la dimensión antropológico-cultural del estudiante, su rol como sujeto cultural equipado con mentalidades, concepciones y percepciones colectivas, históricas y tradicionales. El curriculum se enmarca en las cosmovisiones y cogniciones culturales, concibe al estudiante como sujeto que habita en un mundo cultural, a través del cual entiende, siente y actúa. Además, no hay un solo mundo cultural sino muchos mundos culturales, pues grupos humanos constituidos en circunstancias históricas distintas no perciben la misma realidad del mismo modo, más bien la formalizan y simbolizan de manera diferente. Esa diversidad de mundos, sin embargo, no genera brechas entre las culturas, al contrario, tiende líneas de diálogo, interrelación e intercomprensión cultural, nexos de interculturalidad. El curriculum pertinente atiende la diversidad cultural y adecua la enseñanza a las características culturales de los estudiantes, considera que el funcionamiento intelectual de los individuos se halla siempre imbricado con saberes y significaciones de cada universo cultural. (Lennon del Villar, 2003). Cada sociedad humana dispo-

ne de un particular acervo de conocimientos, “proliferación conceptual” en idea de Lévi-Strauss. En un curriculum culturalmente pertinente la formación del arqueólogo se basa en lo mejor y más valioso de cada uno de los ámbitos espaciales: universal, occidental, latinoamericano, nacional y local, incorporando, a la vez, los aportes más significativos del pasado, del presente y de los proyectos a futuro (Peralta Espinos, 1996). La pertinencia recupera la centralidad de la cultura como contenido, no es solamente transmitida y aprendida sino compartida, es un producto de la acción social y a la vez determinante de la propia acción social: evolucionismo (Tylor), abstracción (Kroeber), holismo (Benedict), relativismo (Boas), universalismo (Linton), funcionalismo (Malinowski).

Arqueólogo y curriculum sistémico. El curriculum sistémico propone una manera de organizar el funcionamiento interno de los componentes y relaciones curriculares, estableciendo las vinculaciones funcionales, relacionales, entre el problema (por qué), el propósito (para qué), el contenido (qué), el método (cómo) y la evaluación (en qué). Para Llarena, McGinn, Fernández y Álvarez (Díaz Barriga, 1993), desde el enfoque sistémico, la planeación educativa es un “proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines, objetivos y metas, permite la definición de cursos de acción y, a partir de estos, determina los recursos y estrategias más apropiados para lograr su realización”. Castañeda Hevia (1998) sostiene que el diseño curricular sistémico constituye en esencia un sistema de acciones, mecanismos y formulaciones que para una profesión específica, y en un momento y lugar determinado, permiten elaborar y materializar los objetivos de un proceso formativo, dando respuesta a una necesidad social e individual para otro período de formación determinado. El curriculum sistémico, precisamente, concibe que los componentes curriculares, funcionan como partes de un todo, uno está en el otro influenciándolo en su comportamiento: el problema afecta el propósito y viceversa; el contenido afecta el propósito y viceversa; el método afecta el contenido y viceversa. Cada componente está en cada componente garantizando el comportamiento sistémico de la totalidad.

3.3. Concepción didáctica

La concepción didáctica establece la toma de posición conceptual respecto a la acción educativa, entendida como encuentro comunicativo entre un sujeto-profesor con un sujeto-estudiante en torno a un contenido-cultura, para concretar un propósito formativo utilizando un método de estudio. El sujeto-profesor

enseña, y el sujeto-estudiante aprende. La concepción didáctica se formula en tres entradas, derivadas de la teoría y tecnología de enseñanza-aprendizaje:

- Sujetos didácticos (profesor y estudiante);
- Procesos didácticos (enseñanza y aprendizaje);
- Elementos didácticos (contenido y método)

Las tres entradas se relacionan con la formación del arqueólogo.

Arqueólogo y sujetos didácticos. El arqueólogo se forma en el marco de una interacción entre un docente y un estudiante que ejercitan la investigación. El docente es un mediador que organiza situaciones de enseñanza-aprendizaje dándoles significado, contextualizándolas, haciéndolas trascender en el contexto de la vida. En la universidad, el ejercicio de la mediación exige del docente una capacidad profesional en continuo enriquecimiento y un desarrollo personal integral. El docente domina su asignatura y conoce a los estudiantes, atiende las diversas situaciones y necesidades para usarlas pedagógicamente, compatibilizando sus propuestas de trabajo con la de los estudiantes. El estudiante, por su parte, es un sujeto modificable que interactúa cooperativamente, abriéndose al mundo de la profesión; es reflexivo y constructor mentalmente activo cuyos estilos, motivaciones e intereses son referentes de la organización didáctica; construye sus identidades personal (formación general) y profesional-arqueológica (formación profesional básica, especializada e investigativa).

Arqueólogo y procesos didácticos. En la formación del arqueólogo la enseñanza funciona como mediadora del aprendizaje, se contextualiza y adapta a las características de los estudiantes, a los recursos disponibles y al objeto de estudio, actúa dialógica y estratégicamente, indaga, interroga y autorregula, favorece la comprensión, promueve la reflexión y la transferencia. El aprendizaje, por su parte, es un proceso, un estilo y una operación, supone “un cambio del potencial de conducta como consecuencia del resultado de una práctica o experiencia”, implica adquirir nuevos conocimientos y consolidar, reestructurar y eliminar conocimientos que ya se tienen, modifica el pensar, sentir y actuar de los estudiantes, posibilita el desarrollo de capacidades transformándolas cualitativamente en habilidades y destrezas.

Arqueólogo y elementos didácticos. Los elementos básicos son el contenido y el método. El primero como saber cultural en estudio. El segundo como sistema de acciones y actividades de indagación en los objetos de estudio. Los

contenidos integran saberes distintos, conceptuales, procedimentales y actitudinales; son los objetos de estudio, secuenciados y de complejidad creciente, corresponden a marcos teóricos y tecnológicos históricos, construidos en la interacción social; curricularmente se organizan como asignaturas, unidades, temas y subtemas; son los constructos culturales que conforman la parte sustantiva del saber profesional. El método, a su vez, ordena y secuencia los procedimientos de intervención en los contenidos; estructura la ruta del aprendizaje y la enseñanza desde la presentación y construcción del conocimiento hasta su comprobación y evaluación; optimiza las acciones y operaciones de los estudiantes y profesores para subordinarlas a la estructura del propósito y contenido de enseñanza.

4. Marco estructural

El marco estructural contiene los componentes curriculares o elementos cuya relación dialéctica pone en movimiento la lógica interna del proceso formativo del arqueólogo: por qué (problema profesional), para qué (perfil profesional), qué (contenidos), cómo (métodos), en qué (evaluación). Estos elementos son inherentes a toda acción educativa formal y su configuración se rige por un sistema de relaciones dinámicas que definen sus posiciones y funciones en el proceso como totalidad. Su relación es contradictoria, dinámica y sistémica. Los componentes se configuran funcionalmente dentro del sistema de relaciones internas que ordenan el proceso. Las relaciones entre los componentes son de interdependencia: los «propósitos» se idean como solución ante las «necesidades»; los «contenidos» se seleccionan para lograr los propósitos; los «métodos» se instrumentan para actuar sobre los contenidos; la «evaluación» se diseña para valorar el proceso y los resultados.

4.1. Problema profesional

El problema profesional (por qué) establece las necesidades de formación profesional derivadas de los estados reales diagnosticados en el marco situacional. Las necesidades son problemas sociales (no correspondencias entre estados reales y estados ideales) experimentados como insatisfacciones por los sujetos sociales. A partir del contexto de Carrera se formaliza y sintetiza curricularmente el siguiente sistema de necesidades profesionales en Arqueología: necesidad de atención adecuada de las zonas de estudio arqueológico en las áreas lambayecana y nororiental; necesidad de generar y ejecutar proyectos de

investigación arqueológica en las áreas lambayecana y nororiental; necesidad de iniciar la conformación de una arqueología con identidad lambayecana.

4.2. Perfil profesional

El perfil profesional se organiza sobre la base de un propósito de Carrera que sintetiza la intención del ideario de Carrera al inicio y final de la formación del arqueólogo. El perfil expresa la transformación de las necesidades y demandas profesionales en un sistema de competencias del arqueólogo, en instancias de ingreso a la Carrera (perfil del ingresante) y egreso de la Carrera (perfil del egresado).

Propósito de Carrera

El propósito de Carrera consiste en desarrollar un arqueólogo como persona y profesional. Como persona, en sus esferas internas, cognitiva y afectiva (desarrollo integral), y en sus relaciones adecuadas con la naturaleza, la sociedad, la cultura y el lenguaje (desarrollo multidimensional). Como profesional, en los campos de acción de la investigación arqueológica, la etnoarqueología, la conservación de monumentos, la gestión del patrimonio y la museología (desarrollo profesional).

Perfil del ingresante

El perfil de ingresante contiene el sistema de competencias básicas del arqueólogo en su etapa de acceso a los estudios universitarios a partir del quinto grado de estudios de la educación básica secundaria. El vínculo entre la culminación del quinto grado de educación básica secundaria y el inicio del primer ciclo de estudios universitarios se formaliza en el cotejo y correspondencia que se establece entre las áreas de estudio de las instituciones educativas básicas con los campos formativos generales y los campos de acción profesionales de la carrera universitaria de Arqueología. Dicho cotejo permite seleccionar las áreas y las respectivas competencias básicas de quinto grado de secundaria, pertinentes como soporte de saber del egresado de la escuela básica que opta por ser ingresante a la Carrera de Arqueología. En este orden, el perfil del ingresante se expresa en el siguiente sistema de competencias básicas (quinto grado), que se corresponden con los campos formativos generales y profesionales del arqueólogo.

PERFIL DEL INGRESANTE A LA CARRERA PROFESIONAL DE ARQUEOLOGÍA				
EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Quinto grado			EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA Carrera Profesional de Arqueología	
Áreas de estudio (seleccionadas)	Dimensiones (núcleos)	Competencias (núcleos)	Campos de formación general	Campos de acción profesional
Ciencia, Tecnología y Ambiente	Dimensión científico-tecnológica	Comprensión de información. Analiza información sobre investigaciones del mundo físico.	Persona y naturaleza	Investigación arqueológica
		Indagación. Formula hipótesis sobre saber tecnológico del hombre prehispánico.		
Historia, Geografía y Economía	Dimensión Histórico-Social	Manejo de información. Analiza y juzga fuentes de información sobre procesos históricos prehispánicos locales, regionales y nacionales.	Persona y Sociedad Persona y Cultura	
		Comprensión espacio-temporal. Localiza, analiza y evalúa en el espacio y en el tiempo el desarrollo de características del medio geográfico peruano y la distribución de la población por áreas geográficas y sectores económicos en Lambayeque, el Perú, América Latina y el mundo.		
		Juicio crítico. Propone y argumenta criterios propios y críticos acerca de los problemas culturales y sociales actuales de la región, el país y el mundo actual.		
Comunicación	Dimensión Comunicativa	Expresión y comprensión oral. Diserta sobre temas prehispánicos en paneles y seminarios; argumenta puntos de vista utilizando fuentes disciplinares de respaldo.	Persona y Lenguaje	
		Comprensión de textos. Interpreta procesos histórico-sociales y mentalidades culturales; plantea juicios críticos a los argumentos del interlocutor; analiza información disciplinar de textos académicos, organizándolos coherentemente.		
		Producción de textos. Redacta textos explicativos y argumentativos coherencia y cohesión; edita textos en formatos impresos y electrónicos.		

Perfil del egresado

El perfil de egresado expresa las intenciones formativas a lograr al culminar la Carrera de Arqueología, configuradas en un sistema de rasgos ideales, a formar en el lapso de la Carrera profesional. Estructuralmente el perfil del egresado incluye las líneas de desarrollo (general y profesional) y los ejes de integración (investigación científica / intervención profesional). En las líneas de desarrollo y en los ejes de integración se precisan sus respectivos objetos, campos o esferas y competencias.

PERFIL DEL EGRESADO DE ARQUEOLOGÍA		
LÍNEAS DE FORMACIÓN		EJES DE INTEGRACIÓN
Formación General	Formación Profesional	Investigación Científica / Intervención profesional
Objeto	Objeto	Objeto
Campos	Campos	Campos
Competencia	Competencia	Competencia

A. Líneas de formación

Las líneas de formación designan aquellas dimensiones a transformar en el profesional de la Arqueología. Estas líneas son: Formación general, centrada en el desarrollo del arqueólogo como persona, y Formación profesional, centrada en el desarrollo del arqueólogo como conocedor y ejecutor en los campos propios de su profesión. La formación profesional es básica y especializada.

a. La Formación general es el proceso de desarrollo del arqueólogo como persona integral y multidimensional. La integralidad designa el desarrollo cognitivo y valorativo manifestado en la relación de la persona consigo misma. La multidimensionalidad alude las relaciones de la persona con la naturaleza, la sociedad, la cultura y el lenguaje. La formación general se organiza curricularmente en:

- El objeto de formación general o aspectos del ser: integralidad y multidimensionalidad.
- Los campos de formación general o dominios del ser: la persona y sí mismo (lo humano); la persona y la naturaleza (lo natural); la persona y la so-

ciudad (lo social); la persona y la cultura (lo cultural); la persona y el lenguaje (lo verbal).

- Las competencias generales o desempeños del ser, el ser-saber-hacer en cada campo de formación.

El objeto de formación y los campos de formación son el **qué** de la formación general. Las competencias son el **para qué**.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LA FORMACIÓN GENERAL DEL ARQUEÓLOGO		
OBJETO DE FORMACIÓN GENERAL (Aspectos del ser)		PERFIL GENERAL COMPETENCIAS GENERALES (Desempeños del ser)
Integralidad y multidimensionalidad humana.		
CAMPOS DE FORMACIÓN GENERAL (Dominios del ser)		
Persona y sí misma	Formación del arqueólogo en el campo de las humanidades.	Reflexiona críticamente acerca de los problemas centrales de la condición humana.
Persona y naturaleza	Formación del arqueólogo en el campo de la cultural geográfico-social.	Comprende analíticamente la relación integral entre naturaleza y conformación social.
Persona y sociedad	Formación del arqueólogo en el campo de la comprensión social.	Explica con argumentos consistentes los problemas centrales de la sociedad contemporánea.
Persona y cultura	Formación del arqueólogo en el campo de la comprensión cultural.	Interpreta críticamente las diversas configuraciones simbólicas de la cultura.
Persona y lenguaje	Formación del arqueólogo en el campo del saber comunicativo integral.	Lee y redacta críticamente textos académicos en lengua materna y segunda lengua, utilizando adecuadamente herramientas informáticas.

b. La Formación profesional es el desarrollo del estudiante en los campos de acción, esferas de actuación, y ejes de investigación e intervención propios del saber arqueológico. La formación profesional es básica y especializada.

- *Básica*, formación en los saberes disciplinares genéricos que permiten el dominio extensivo o en amplitud de los campos de la Carrera. La formación básica cubre los saberes esenciales de todo arqueólogo.

- *Especializada*, formación en saberes disciplinares específicos que permiten el dominio intensivo o en profundidad de uno o más campos de la Carrera. La formación profesional especializada cubre los saberes profundos del arqueólogo en un determinado campo.

La formación profesional se organiza curricularmente en:

- *El objeto de formación profesional o aspecto esencial del saber-hacer*: el patrimonio arqueológico mueble e inmueble.

- *Los campos de acción profesional o dominios del saber-hacer*: investigación arqueológica; etnoarqueología; museología; gestión del patrimonio; conservación de monumentos.

- *Las competencias profesionales las expresan los desempeños del saber-hacer*: el saber-hacer en cada campo de acción profesional.

El objeto de la profesión y los campos de acción profesional son el **qué** de la formación profesional. Las competencias son el **para qué**.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL ARQUEÓLOGO		
OBJETO DE FORMACIÓN PROFESIONAL (Aspecto esencial del saber-hacer)		PERFIL PROFESIONAL COMPETENCIAS GENERALES (Desempeños del saber-hacer)
Patrimonio arqueológico mueble e inmueble.		
CAMPOS DE ACCIÓN PROFESIONAL (Dominios del saber-hacer)		
Campo de Investigación arqueológica	Producción de conocimiento arqueológico	<i>Investiga</i> el patrimonio arqueológico en los contextos lambayecano, regional, nacional y mundial, aplicando los fundamentos teóricos y las tecnologías de la arqueología contemporánea.
Campo de Etnoarqueología	Relación entre la arqueología y los procesos culturales.	<i>Interpreta</i> el patrimonio arqueológico en los entornos étnicos local, regional, nacional, continental y mundial, integrando saberes y estrategias etnológicas, etnográficas, históricas y arqueológicas.
Campo de Gestión del Patrimonio	Planificación, orga- nización, dirección y control de procesos relacionados con la conservación del pa- trimonio.	<i>Gestiona</i> racionalmente el patrimonio arqueológico articulándolo a un adecuado manejo turístico.
Campo de Museología	Estudio de la histo- ria e influencia social de los museos., de su conservación y cata- logación.	<i>Explica</i> la estructura y función de los museos en sus relaciones con el proceso y resultados de estudio arqueológico.
Campo de Conservación de monumentos	Estudio de la conser- vación del patrimo- nio cultural.	<i>Promueve</i> la conservación del patrimo- nio cultural desde el estudio arqueológi- co.

B. Ejes de integración

Los ejes de integración son aquellas dimensiones en que la formación general y la formación profesional adquieren realización práctica, establece esce-

narios de ejercicio arqueológico. Se formalizan como investigación científica e intervención profesional, unidos en un mismo proceso formativo.

a. Investigación arqueológica

Este eje es la investigación científica centrada la producción de saber arqueológico. Se realiza integradamente con el ejercicio profesional. Ejercicio científico y ejercicio profesional constituyen un solo acto de intervención arqueológica. La investigación científica incluye:

- el objeto de investigación : sector de estudio;
- los campos de investigación : ámbitos de estudio;
- las competencias investigativas : desempeños de estudio.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA DEL ARQUEÓLOGO		
OBJETO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA (Sector de estudio)		PERFIL INVESTIGATIVO COMPETENCIA INVESTIGATIVA (Desempeños de estudio)
Patrimonio arqueológico		
CAMPOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA (Ámbitos de estudio)		
Investigación en:	Realización de estudios científicos básicos en los campos de la arqueología, la etnoarqueología, la gestión del patrimonio, la museología y la conservación de monumentos.	Proyecta y ejecuta investigaciones básicas en los campos de la arqueología, la etnoarqueología, la gestión del patrimonio, la museología y la conservación de monumentos, aplicando y validando los saberes de su formación general y profesional.
<ul style="list-style-type: none"> • Arqueología • Etnoarqueología • Museología • Gestión del patrimonio • Conservación de monumentos 		

b. Intervención arqueológica

Este eje es la práctica profesional centrada en los desempeños en las esferas de actuación profesional. Se realiza integradamente con el ejercicio académico. La práctica profesional incluye:

- el objeto de intervención arqueológica : sector de estudio;
- las esferas de intervención arqueológica : ámbitos de estudio;
- las competencias de intervención arqueológica : desempeños de estudio.

ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DEL ARQUEÓLOGO	
OBJETO DE INTERVENCIÓN ARQUEOLÓGICA (Sector de intervención)	PERFIL LABORAL COMPETENCIA DE INTERVENCIÓN ARQUEOLÓGICA (Desempeños de intervención)
Patrimonio arqueológico.	
ESFERAS DE INTERVENCIÓN ARQUEOLÓGICA (Esferas de actuación)	
Investigación	Generador, planificador y ejecutor de investigaciones arqueológicas en entidades del Estado, organizaciones no gubernamentales, instituciones nacionales y privadas, museos.
Promoción	Promotor del estudio y conservación del patrimonio arqueológico en entidades estatales y no estatales, con énfasis en la consolidación, fortalecimiento y desarrollo de la identidad cultural.
Asesoría	Consultor en estudios de impacto ambiental que involucren el patrimonio cultural.
Docencia	Formador de arqueólogos a nivel de estudios universitarios de grado y posgrado.

Interviene como investigador, promotor, asesor y docente idóneo en situaciones profesionales relacionadas con el saber arqueológico.

4.3. Contenido de Carrera

El contenido es el saber cultural que se selecciona coherentemente del campo arqueológico, se jerarquiza verticalmente y se secuencia horizontalmente, para lograr el perfil del egresado previsto. La unidad organizativa del contenido de Carrera es la asignatura, entendida como sistema temático, (inter)disciplinar, orientado al desarrollo de una competencia. En su desarrollo secuencial y temporal la asignatura toma el nombre de curso.

- Según las líneas de formación, las asignaturas son: de formación general; de formación profesional básica; de formación profesional especializada; de investigación científica / intervención profesional.

- Según su función curricular, las asignaturas son: centrales (“curriculares”) y complementarias (“cocurriculares”). (Las asignaturas “cocurriculares” son parte de la formación profesional básica).

- Según su exigencia curricular, las asignaturas son obligatorias y electivas. (Las asignaturas “electivas” son parte de la formación profesional especializada).

La Carrera tiene un total de 67 asignaturas con la siguiente distribución porcentual, según las líneas y ejes de formación:

CARRERA PROFESIONAL DE ARQUEOLOGÍA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE ASIGNATURAS						
Líneas / ejes	Asignaturas por su obligatoriedad y función curricular				Total	%
	Obligatorias		Electivas			
	Curriculares (centrales)	Cocurriculares (complementarias)	Curriculares (centrales)	Cocurriculares (complementarias)		
Formación general	08	00	00	00	08	11.95
Formación profesional básica	25	08	00	00	33	49.25

Formación profesional especializada	05	00	12	00	17	25,37
Investigación científica / Intervención profesional	09	00	00	00	09	13,43
TOTAL					67	100

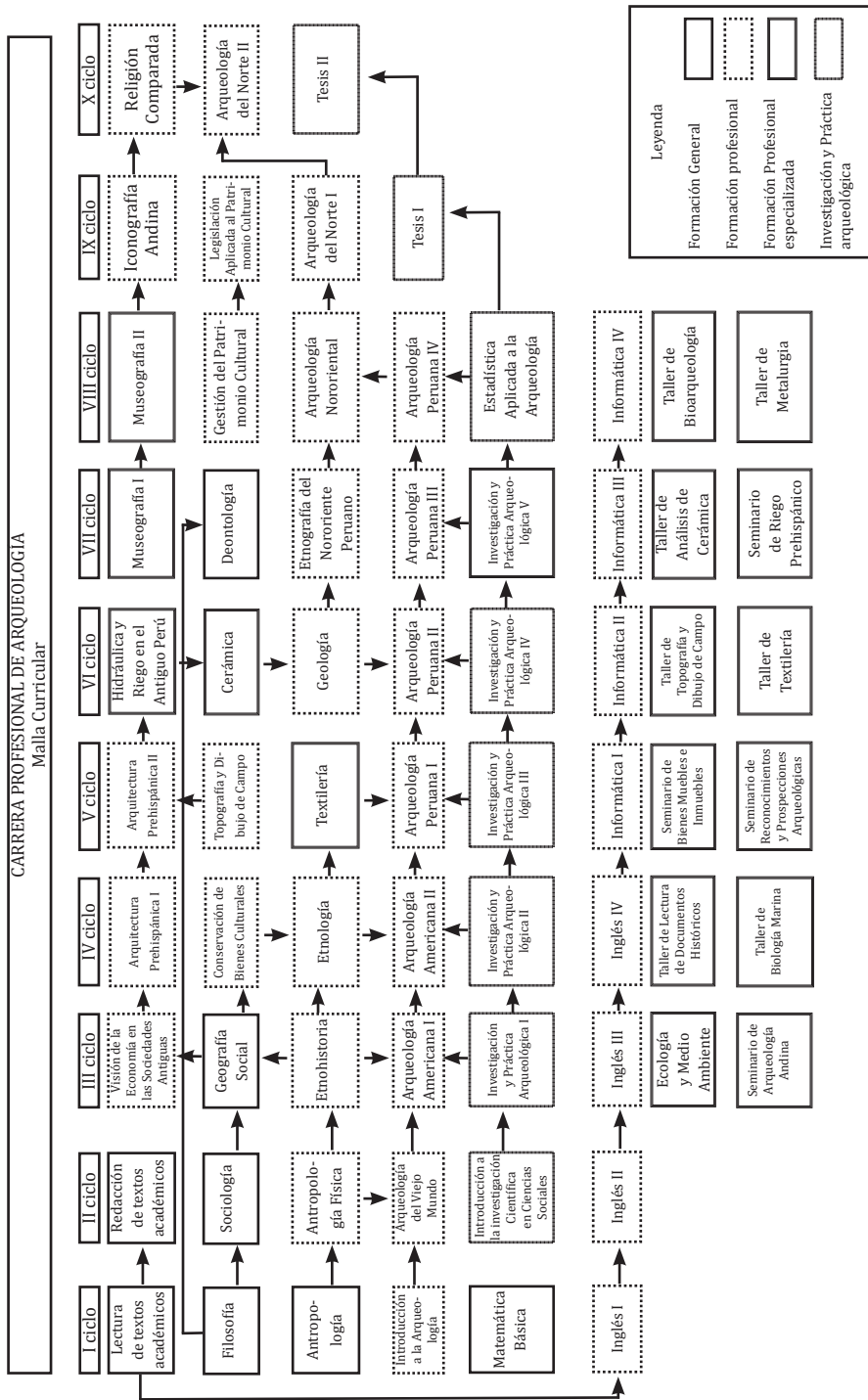
La *jerarquización vertical* del contenido se formaliza curricularmente como *panel de asignaturas*. El panel precisa la relación derivativa del sistema de asignaturas acorde con el sistema de competencias del perfil, implica una distribución de asignaturas por áreas del perfil general y profesional.

La *secuenciación horizontal* del contenido se formaliza curricularmente como *plan de estudios y malla curricular*. El *plan* establece la secuencia lógica y cronológica de asignaturas, en el lapso temporal de diez semestres académicos, precisando códigos, función curricular, número de horas, créditos y requisitos. La *malla* propone un diagrama que representa la secuencia de asignaturas del plan de estudios, según los requisitos y en relación progresiva en el desarrollo de la Carrera.

CONTENIDO DE CARRERA PROFESIONAL DE ARQUEOLOGÍA		
ORGANIZACIÓN VERTICAL (Jerarquías)	ORGANIZACIÓN HORIZONTAL (Secuencias)	
Panel de asignaturas	Plan de estudios	Malla curricular

CARRERA PROFESIONAL DE ARQUEOLOGÍA											
Panel de Asignaturas											
(Distribución de asignaturas por áreas del perfil general y profesional)											
LÍNEAS FORMATIVAS					EJES INTEGRADORES						
FORMACIÓN GENERAL					FORMACIÓN PROFESIONAL						
Campos generales					Básica / Especializada					Académico	Profesional
					Campos profesionales					Campos investigativos	Esferas profesionales
Dimensión humana	Dimensión natural	Dimensión social	Dimensión verbal	Dimensión cultural	Investigación arqueológica	Etnoarqueología	Museología	Conservación de Monumentos	Gestión del Patrimonio	Arqueología Etnoarqueología Museología Conservación Gestión	Investigación Promoción Asesoría Docencia
Competencias generales	Competencias generales	Competencias generales	Competencias generales	Competencias generales	Competencias profesionales	Competencias profesionales	Competencias profesionales	Competencias profesionales	Competencias profesionales	Competencias investigativas	Competencias laborales
Reflexiona	Comprende	Explica	Lee Redacta	Interpreta	Investiga	Interpreta	Explica	Promueve	Gestiona	Proyecta Ejecuta	Interviene
Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas	Asignaturas
Filosofía Matemática Básica Deontología	Geografía Social	Sociología	Lectura de Textos Académicos Redacción de Textos Académicos Inglés I – II – III - IV Informática I – II – III - IV	Antropología	Antropología Física Introducción a la Arqueología Arqueología del Viejo Mundo Arqueología Americana I-II	Visión de la Economía en Sociedades Antiguas Etnohistoria Etnología Textilería Taller de Textilería	Museografía I - II	Conservación de Bienes Culturales Seminario de Bienes Muebles e Inmuebles	Gestión del Patrimonio Cultural Legislación Aplicada al Patrimonio Cultural Seminario de Recono- cimientos y Prospeccio- nes Arqueo- lógicas	Introducción a la Investigación Científica en Ciencias Sociales Investigación y Práctica Arqueológica I – II – III – IV – V Estadística Aplicada a la Arqueología Tesis I – II	

		<p>Hidráulica y Riego en el Antiguo Perú</p> <p>Taller de Metalurgia</p> <p>Etnografía del Nororiente Peruano</p> <p>Cerámica</p> <p>Taller de Análisis de Cerámica</p>	<p>Arqueología Peruana I - II - III - IV</p> <p>Arqueología Nororiental</p> <p>Arqueología del Norte I - II</p> <p>Arquitectura Prehispánica I - II</p> <p>Topografía y Dibujo de Campo</p> <p>Taller de Topografía y Dibujo de Campo</p>
		<p>Iconografía Andina</p> <p>Religión Comparada</p>	<p>Taller de Biología Marina</p> <p>Seminario de Riego Prehispánico</p> <p>Taller de Bioarqueología</p> <p>Geología</p> <p>Ecología y Medio Ambiente</p> <p>Seminario de Arqueología Andina</p> <p>Taller de Lectura de Documentos Históricos</p>



4.4. Método de Carrera

El **método** establece los lineamientos de intervención sobre las asignaturas del plan de estudios, para convertir en logros los perfiles trazados; indica la ruta a seguirse en la conversión de la “idea curricular” en “acto curricular”; es el sistema de fases, acciones, operaciones, estrategias, procedimientos, espacios y tiempos, medios y materiales, que se diseñan para actuar sobre los contenidos y lograr los propósitos formativos. Se entiende por organización curricular del método, la construcción, en el plan curricular, del enfoque metodológico (concepción), el proceso metodológico (secuenciación) y el colectivo metodológico (acción).

Enfoque metodológico

El enfoque metodológico expone la concepción acerca del método didáctico. Responde a las preguntas: ¿Qué es el método didáctico?, ¿cuáles son los rasgos que lo identifican conceptualmente? El diseño de estos rasgos lo asume el colectivo docente. A saber, estos son los rasgos que se proponen como lineamiento de trabajo de Carrera. El método: **(a)** transforma el contenido para alcanzar el propósito; **(b)** funciona y se organiza según tres elementos centrales: motivación, comunicación y actividad; **(c)** dispone de una lógica interna que se corresponde con la lógica interna del contenido; **(d)** diversifica sus opciones de acción didáctica; **(e)** se adecua a la carga de contenidos y a los valores a formar; **(f)** dispone de dimensiones procedimental (procedimientos y técnicas), espacio-temporal (espacios y tiempos) e instrumental (medios y materiales).

Proceso metodológico

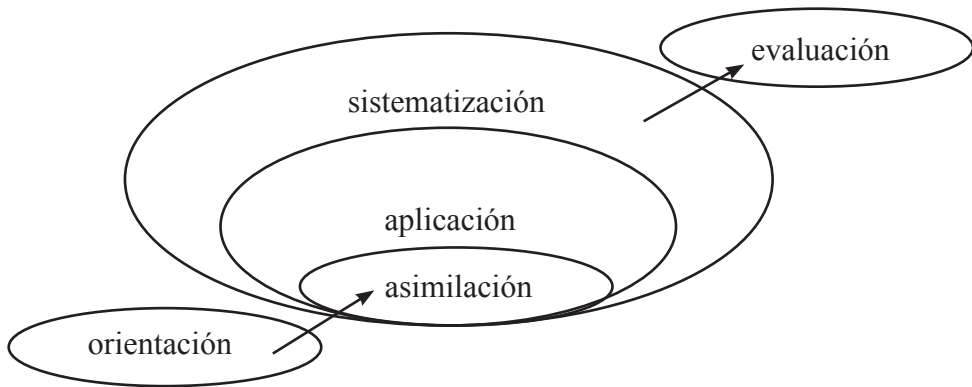
El proceso metodológico es la base secuencial de la enseñanza-aprendizaje. Responde a la pregunta: ¿Cuál es la secuencia del método en las actividades de estudio y aprendizaje?, ¿qué proceso que ha de seguirse en la ejecución real de cada asignatura? Al respecto, la propuesta de proceso metodológico presenta la invariante y las variantes.

La invariante del proceso corresponde al ordenamiento eslabonado del método, alude las fases del proceso transformador de las estructuras internas-externas de los estudiantes. Se propone cinco eslabones: tres básicos, y dos complementarios.

- Los **eslabones básicos** contienen el proceso esencial del aprendizaje: asimilación (interiorización del nuevo aprendizaje), aplicación (exteriorización del nuevo aprendizaje), sistematización (extensión del nuevo aprendizaje).
- Los **eslabones complementarios** contienen el proceso adjunto del aprendizaje: orientación (inicio del proceso de aprendizaje) y evaluación (valoración del proceso de aprendizaje).

Los eslabones no son etapas aisladas sino que se desarrollan en un proceso continuo que no acepta barreras absolutas entre un momento y otro. Así, el sistema de eslabones que conforman el modelo metodológico, son: orientación; asimilación; aplicación; sistematización; evaluación.

CARRERA PROFESIONAL DE ARQUEOLOGÍA PROCESO METODOLÓGICO *Sistema de eslabones metodológicos*



Las **variantes del proceso** permiten derivar y concretan un conjunto de opciones metodológicas establecidas en relación con el sentido y dimensiones de la competencia a desarrollar y la naturaleza de los objetos de estudio específicos de cada asignatura. Los objetos «filosófico» (Filosofía), «antropológico» (Antropología), «étnico» (Etnohistoria), «arqueológico» (Introducción a la Arqueología), «lingüístico» (Lectura de Textos Académicos), requieren de variantes metodológicas, adecuadas a sus estructuras y sentidos. Significa esto, que la invariante se diversifica en su ejecución y concreción, con matices propios y diferenciados, en el interior de cada asignatura.

Colectivos metodológicos

La organización conjunta de las asignaturas se lleva a cabo por la acción colectiva de los docentes, no por el docente-individuo sino por el docente-equipo. Se entiende por equipo el involucramiento activo, cohesionado y productivo de cada uno de sus integrantes. El docente-equipo hace efectiva su labor en varias instancias de colectivos docentes:

- **Colectivo docente de dimensión.** Equipo docente conformado alrededor de una dimensión formativa: colectivo de formación general y colectivo de formación profesional; elabora la propuesta de línea de formación.

- **Colectivo docente asignatura.** Equipo docente conformado alrededor de una asignatura, define la lógica del curso (organización disciplinar) y a partir de allí elabora la propuesta pedagógica de la asignatura.

- **Colectivo docente de aula.** Equipo docente de un aula, define la lógica del aprendizaje en una sección de estudiantes (organización interdisciplinar), y elabora la propuesta pedagógica del aula.

4.5. Evaluación de Carrera

La evaluación es la valoración de la acción formativa en su proceso y resultados; verifica, acompaña, orienta, discute y toma decisiones sobre el funcionamiento del proceso formativo. El sistema de evaluación se conceptúa (qué es / principios) y estructura (cómo es / componentes).

Concepción de evaluación

La concepción o enfoque de evaluación expone la toma de posición conceptual de la institución respecto a la evaluación de los aprendizajes, sintetiza la evaluación como discurso (teoría de la evaluación) y suceso (práctica de la evaluación).

Rasgos

La evaluación designa el acto de juzgar o apreciar la importancia de determinado objeto, situación o proceso en relación con ciertas funciones que de-

berían cumplirse o con ciertos criterios o valores. Según J. De Zubiría (1984) “evaluar es formular juicios de valor acerca de un fenómeno conocido, el cual vamos a comparar con unos criterios que hemos establecido de acuerdo a unos fines que nos hemos trazado”. Son rasgos de la evaluación: (a) juicio de expertos, asigna valor a algo por medio de un juicio valorativo en función de parámetros de referencia e información; (b) medición, da información estadísticamente manejable excluyendo aspectos subjetivos y aplicando instrumentos de medición válidos y confiables; (c) congruencia entre propósitos y logros, coteja objetivos con resultados, determina el grado en que se dan los cambios de conductas externas e internas; (d) uso de información, obtiene y provee información útil para juzgar alternativas de decisión (Tyler), recopila datos que luego de ser procesados sirven para determinaciones acerca de personas o cosas (Niemyer); (e) toma de decisiones, juzga el mérito del objeto evaluado, reconoce que la evaluación no es un fin, sino un medio.

Funciones

Son funciones de la evaluación: (a) simbólica, concluye en la representación de un resultado evaluativo; (b) política, retroalimenta el desempeño de los planes, programas y proyectos; (c) cognoscitiva, amplía la comprensión de los procesos complejos; (d) perfeccionadora, orienta la toma de decisiones hacia la mejora de los procesos; (e) desarrolladora, promueve la transformación de competencias válidas; (f) pedagógica, reflexiona y revisa los procesos de aprendizaje y de enseñanza con el fin de optimizarlos; (g) social, certifica los logros, o requerimientos de la sociedad a la universidad.

Principios

Sobre la base de los rasgos y funciones se organizan nueve principios evaluativos.

- **Investiga.** La evaluación analiza la congruencia entre el perfil del estudiante y los cambios en la práctica estudiantil y en el contexto social; retroalimenta el trabajo curricular en diferentes dimensiones del conocimiento y la cultura garantizando la coherencia entre éstos con la metodología didáctica; consulta con los docentes, estudiantes y familias acerca de sus experiencias y valoraciones de los procesos de implementación, resultados obtenidos, y necesidades derivadas de ellos, para poner en marcha las modificaciones pertinen-

tes.

- **Diagnostica y pronostica.** La evaluación identifica y obtiene información para priorizar necesidades de aprendizaje sobre bases fácticas debidamente sistematizadas. Como pronóstico, orienta el proceso en función de perfiles, objetivos y metas.

- **Relaciona.** La evaluación funciona en una red de relaciones establecidas entre necesidades, propósitos, contenidos y métodos de aprendizaje. Esta relación determina los logros, efectos e impactos de los aprendizajes.

- **Planifica.** La evaluación establece en forma dinámica y permanente un orden que responde sistemáticamente a los siguientes interrogantes: qué evaluar, para qué evaluar, cómo evaluar, con qué evaluar, cuándo evaluar.

- **Juzga.** La evaluación formula juicios de valor que proceden de una comparación y de la precisión de un sistema de criterios que mediatizan una interpretación global de los aprendizajes.

- **Cuantifica y cualifica.** La evaluación equilibra lo cualitativo y lo cuantitativo, valora los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, establece un sistema de procedimientos, técnicas, instrumentos e indicadores para cualificar las expectativas de aprendizaje.

- **Optimiza.** El proceso de enseñanza-aprendizaje será favorable si se detectan sus limitaciones oportunamente, porque ello permite tomar decisiones en cualquier momento del proceso. Los resultados no sólo se ciñen a una mera información para el estudiante o docente, por el contrario, estimulan la motivación permanente y la solidez de la confianza en sus propias capacidades intelectivas, afectivas, motoras y valorativas.

- **Integra.** Evaluar integralmente es observar y analizar la condición humana del estudiante en su totalidad. Ello conlleva unificar las distintas dimensiones que el ser humano posee, es decir, la capacidad intelectual, social, afectiva, motriz y axiológica. Según Cayetano Estévez, la integridad implica: (a) el estudiante como sujeto integral e integrado, (b) la relación dada entre sujetos que intervienen en la práctica educativa (estudiantes – profesores – comunidad), (c) los diversos momentos de la acción pedagógica, (d) el proceso metodológico.

- **Dialoga.** La evaluación incentiva la conciencia transformadora del colectivo humano y de su contexto sociocultural; genera confianza y respeto mutuo; el ser social se fortalece en la interacción dialógica del yo-tú.

Sistema de evaluación

La evaluación se estructura en un sistema de cinco componentes.

. **Objeto de evaluación: qué se evalúa.** Los objetos de valoración son el proceso y resultados de transformación de las capacidades y actitudes generales (formación general), profesionales (formación profesional básica y especializada) e integradoras (ejes de investigación e intervención) en competencias.

. **Indicadores y técnicas de evaluación: cómo se evalúa.** Los indicadores y las técnicas establecen las vías de acceso hacia la valoración del proceso y logro de competencias. Los indicadores son estimadores de una característica relevante, datos que condensan información, a partir de los cuales se interpreta y valora, en este caso, los rasgos relevantes que dan señas del proceso de transformación de una capacidad en competencia. Los indicadores dan cuenta de las evidencias de logro de las competencias generales, profesionales e integradoras, en espacios lectivos, investigativos y laborales. Las técnicas, a su vez, son los procedimientos ejecutores que intervienen sobre los indicadores para contrastarlos con la realidad de aprendizaje que se valora.

. **Instrumentos de evaluación: con qué se evalúa.** Los instrumentos de evaluación son las herramientas en que se concretan las técnicas y en que se registran los indicadores de evaluación, materializando –instrumentando– la evaluación.

. **Momentos de evaluación: cuándo se evalúa.** Los momentos de evaluación son las instancias temporales en que se realiza la evaluación, el instante en que se decide activar las técnicas y los indicadores, con los instrumentos. Los momentos pueden ser inicial, procesual y final. También forma parte de la dimensión temporal de la evaluación las denominadas fases de recojo y selección de información, interpretación y valoración de la información, comunicación de resultados, toma de decisiones.

. **Sujetos de evaluación: quién evalúa.** Los sujetos de evaluación son los

agentes que realizan la evaluación del aprendizaje en escenarios de aprendizaje. Estos roles son asumidos, básicamente, por el docente y los estudiantes, sujetos centrales de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación general, profesional e integradora. Los sujetos de evaluación deciden si la evaluación funciona como heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.

Referencias

Álvarez de Zayas, C. (1996). *El diseño curricular en la educación superior cubana*. Habana: Educación Superior y Sociedad.

Álvarez de Zayas, C. (1997). *La escuela en la vida: didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Álvarez de Zayas, C. (2003). *Didáctica de la educación superior*. Lambayeque: Fondo Editorial FACHSE, Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.

Barriga Hernández, C. (2003a). ¿Es posible un currículo por áreas y no por asignaturas? En Mejía Mejía, E. *Diseño curricular (antología)* (pp. 348-369). Lima: Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta, Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Barriga Hernández, C. (2003b). Objetivos versus competencias: una oposición imposible. En Mejía Mejía, E. *Diseño curricular (antología)* (pp. 325-347). Lima: Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta, Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Bozo, J. et al. (2007). *Diseñando módulos para un currículum basado en competencias*. Recuperado de http://www.tecnocam.org/sv/tecnocam/ciesc_75.pdf

Castañeda Hevia, Á. E. (1998). *Enfoque sistémico del diseño curricular*. Síntesis metodológica. Material elaborado para la Conferencia sobre Diseño Curricular del II Taller IGLU-Caribe a desarrollarse en la Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

Castro Silva, E. (2008). Comentario de *El currículum crítico: una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*, de Rolando Pinto Contreras. *REXE, Revista de estudios y experiencias en educación*, Número 14.

Catalano, S. et al. (2004). *Diseño curricular basado en competencias*. Recuperado de http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/dis_curr/pdf/cap4.pdf

De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART1.pdf>

Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28 (111), 7-36. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002&script=sci_arttext

Díaz Barriga, Á. (1999). *Ensayos sobre la problemática curricular*. (2da. reimpresión de 5ta. edición). México D.F.: Trillas, ANUIES, Colección Curso Básico para Profesores, Área Sistematización de la Enseñanza / 11.

Díaz Barriga, F. (1993), Aproximaciones metodológicas al diseño curricular hacia una propuesta integral. *Tecnología y Comunicación Educativas*, No. 21, 19-39.

Fernández, J. y Quiroz, R. (2008). *Evaluación por competencias en el proceso de formación integral*. Recuperado de http://www.pucpr.edu/vpaa/oficina_revision_curricular/Documentos/evaluacion_por_competencias.pdf

Fernández Rodríguez, E. (2005). Un análisis político de los discurso curriculares en la universidad: Pedagogía crítica sin competencias... pero con principios de procedimiento. *REIFOP*, 8 (2). Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/home/>

Fuentes, H. et al. (2010). La evaluación del proceso docente educativo como proceso participativo y no directivo. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 2, 45-58. Recuperado de <http://revistas.ojs.es/index.php/didascalía/article/view/347/355>

García González, F. (2005). *El currículo desarrollador. Una propuesta pertinente para el modelo académico de la BUAP*. Recuperado de http://www.aulavirtual.eco.buap.mx/moodle/file.php/8/EL_CURRICULO_DESARROLLADOR.pdf

García Fraile, J. A. y Tobón Tobón, S. (2008). Las competencias en la educación superior: calidad y pensamiento complejo. En García Fraile, J. A. y Tobón

Tobón, S. (coord.) *Gestión del currículum por competencias. Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Lima: A.B. Representaciones.

Gómez, F. (2007). Construcción colectiva del enfoque sistémico con responsabilidad social de la FCE: una mirada desde lo curricular y la transversalidad. *Management*, XVI (27), 39-55. Recuperado de http://www.usbbog.edu.co/Nuestra_Universidad/Publicaciones/Management/Management28/M28_art2.pdf

González, V. (2008). La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. *XXI Revista de Educación*, 8. Recuperado de www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/download/685/1080

González Cajica, Ma. G. (2005). El currículum crítico fundamentado en la acción comunicativa. *Contexto Educativo*, V (35). Recuperado de <http://contexto-educativo.com.ar/2005/2/nota-04.htm>

Grundy, Sh. (1998). *Producto o praxis del currículum* (trad. de Pablo Manzano). Madrid: Ediciones Morata.

Hernández, E. (s. f.). *Reflexiones sobre el currículo pertinente*. Recuperado de http://www.unipanamericana.edu.co/2ENTES/2EDICION/Documentos/ensayo_edilberto.pdf

Lennon del Villar, O. (2003). Psicología intercultural, equidad y currículum pertinente. *Docencia*, 21. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730164109.pdf>

Manayay Tafur, M. (2011). Currículo basado en el enfoque por competencias: aportes metodológicos. Conferencias presentada en la XII Reunión de Trabajo de las Facultades de Educación del Consorcio de Universidades Nacionales del Norte del Perú CUNNP-FE, sobre Proceso de Autoevaluación y Acreditación, Universidad Nacional del Santa, Chimbote (Perú), 14 de enero.

Monroy Alvarado, G. S. (1997). Enfoque sistémico. Una exploración. En Pérez, Q. (Comp.) *Globalización: Industria y Sector Agrario en México*. Recuperado de <http://www.centrogeo.org.mx/curriculum/GermanMonroy/pdf/enfo>

que_sistemic_una_exploracion.pdf

Peñaloza, W. (1999). El curriculum y la didáctica. En *Temas centrales, Fórum Internacional de Educación Encinas 99: debate educativo nacional* (pp. 149-178). Lima: Derrama Magisterial, Centro Cultural 'José Antonio Encinas'.

Peñaloza, W. (2000). El problema de las competencias. *Revista peruana de Educación, V, 5*. Recuperado de <http://www.unmsm.edu.pe/educacion/postgrado/walter.pdf>

Peñaloza, W. (2003). La polémica en torno a los objetivos y las competencias. En Mejía Mejía, E. (Ed.) *Diseño curricular (antología)* (pp. 312-324). Lima: Programa de Licenciatura en Educación Modalidad Mixta, Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Peñaloza, W. (2005). *El curriculum integral*. Recuperado de <http://www.unmsm.edu.pe/educacion/postgrado/curriculo.pdf>.

Peralta Espinosa, M. V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina: su pertinencia cultural, una aproximación desde la educación infantil y superior*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Prieto, M. et al. (2008). Aprender con todas las inteligencias: un curriculum para talentos específicos. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades, 18*. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/FAIS/article/view/FAIS0000110054A/7857>

Requejo Osorio, A. (1987). Análisis del curriculum y perspectiva antropológica en un sistema formativo territorial. *Teoría de la educación, 2, 23 - 34*. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2869/2904

Quiñones, A. (2009). El colectivo de año: célula organizativa del proceso docente universitario. Recuperado de http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/import/Colectivo_universitario.pdf

Román, M. y Díez E. (1999 - 2000). El curriculum como desarrollo de procesos afectivos y cognitivos. *Revista Enfoques Educativos, 2 (2), 48 - 67*.

Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/04/docs/enfoques_04_1999.pdf

Román Pérez, M. (2004). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*, Lima: Ediciones Libro Amigo.

Silva, G. (2004). El concepto de competencia en pedagogía conceptual. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articles-171773_archivo.doc

Silvestre Oramas, M. y J. Zilberstein Toruncha (2001). *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. Lima: Derrama Magisterial, Colección Pedagogía Cubana.

Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Recuperado de: <http://www.uv.mx/facpsi/proyectoaula/documents/Lectura5.pdf>

Tobón, S. (s. f.). Diseño del currículo identificación de competencias. Recuperado de http://acreditacion.unillanos.edu.co/contenidos/Sergio_tobon/Dise%F1o_curricular.pdf

Torres, H. (2001). El vínculo pedagógico, maestro – alumno. *La tarea, Revista de Educación y Cultura*, 15. Recuperado de <http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/torres15.htm>

Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

Instrucciones para autores

Umbral

nueva etapa

Revista de investigaciones socioeducativas

Umbral, nueva etapa, Revista de Investigaciones Socioeducativas es una publicación semestral de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque. *Umbral* busca divulgar resultados de investigaciones teóricas o empíricas en educación, sociología y ciencias de la comunicación para someterlos a discusión y abrir nuevos debates en torno a las investigaciones realizadas.

Umbral aceptará informes finales de investigación, avances de investigación, informes técnicos y reseñas bibliográficas.

Instrucciones para autores

Todos los artículos propuestos a *Umbral* serán inéditos. El autor o autores deben comprometerse a no someter a ninguna otra revista o publicación su trabajo hasta que reciban aviso del editor de *Umbral* aceptando o declinando la publicación del mismo.

Los artículos han de elaborarse en *Microsoft Word*, tamaño A4, márgenes uniformes de una pulgada (2.54 cm), espacio doble, tipo de letra *Times New Roman* de 12 puntos, y tendrán como máximo 25 páginas, incluyendo tablas, figuras y apéndices. Las reseñas bibliográficas no tendrán una extensión mayor a 5 páginas.

En la primera página, se incluirá el título (no excederá de 12 palabras), el nombre de autor o autores (no emplee iniciales, omita todos los títulos y los grados académicos), la afiliación institucional y correo electrónico.

En la segunda página irá el resumen, máximo 250 palabras, donde se indicará el propósito del trabajo, metodología y resultados; y 5 palabras clave tomadas del Tesauro de la UNESCO (<http://databases.unesco.org/thessp/>). En la tercera página se escribirá la traducción al inglés del resumen (abstract) y las palabras claves (keywords).

A partir de la cuarta hoja se desarrollará el cuerpo del estudio que constará de las siguientes secciones: introducción, métodos y materiales, resultados y discusión. Las tablas, cuadros estadísticos, figuras, fotografías deben ir en hoja aparte, numerados correlativamente, con títulos que los identifiquen y, si es el caso, la fuente de donde se obtuvieron.

Para las normas de citación se utilizará el Manual de Publicaciones APA, 6ta edición. Las citas menores de cuarenta palabras se incluyen en el texto, entrecuilladas. Citas que comprenden cuarenta palabras a más se despliegan en un bloque independiente, aplicando una sangría de aproximadamente 2.54 cm, sin comillas. En ambos casos, debe anotarse la fuente (autor, año de publicación), para citas específicas (autor, año de publicación, número de página(s)).

La fuente de la cita en el texto se incluye entre paréntesis dentro de la oración. Si la oración incluye el apellido del autor, solo se escribe entre paréntesis el año de publicación:

Van Dijk (1981) centró sus estudios en la pragmática del discurso.

Si no se incluye el autor en la oración, se escribe entre paréntesis el apellido y la fecha:

Mis estudios en pragmática se centraron naturalmente en la pragmática del discurso, y no en la pragmática de las oraciones aisladas (Van Dijk, 1981)

Cuando el trabajo tenga dos autores, cite ambos nombres cada vez que aparezca la referencia en el texto.

Por la misma época, Schank y Abelson (1977) publicaron su famoso libro acerca de las scripts.

Cuando el trabajo tenga tres, cuatro, cinco, seis autores cite todos los autores la primera vez que aparezca la referencia y en las citas subsecuentes incluya sólo el apellido del primer autor seguido de la abreviatura et al. y el año, si se trata de la primera cita de la referencia.

Kisangau, Lyaruu, Hosea y Joseph (2007) encontraron

[Empleo como primera cita en un texto].

Kisangau et al. (2007) encontraron

[Empleo como primera cita subsecuente].

Las notas de pie de página se emplearán solo para hacer aclaraciones o aportar datos adicionales. No deben emplearse para las referencias bibliográficas.

El listado de referencias constará únicamente de las citas aparecidas en el cuerpo del documento. Se escribirán al final del texto, en orden alfabético y cronológico. El editor omitirá del listado las referencias que no aparecen citadas en el texto.

Las referencias en el caso de libros serán:

Velázquez, M. (2005). *Las máscaras de la representación. El sujeto esclavista y las rutas del racismo en el Perú (1775 - 1895)*. Lima: Fondo Editorial de la UNMSM.

García-Bedoya, C. (2004). *Para una periodización de la literatura peruana*. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/literatura/Periodiz_literatura/contenido.htm

En el caso de publicaciones periódicas:

Lomas, C. (1996). La imagen: instrucciones de uso para un itinerario de la mirada. *Signos*, 1. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=541

Una vez recibidos los artículos serán evaluados preliminarmente por el editor, quien decidirá si envía el texto a dos árbitros académicos, mediante la modalidad de doble ciego. En ningún caso, los dictaminadores procederán de la

misma institución en que se encuentra adscrito el autor del artículo.

Los árbitros evaluarán y emitirán en un plazo máximo de 30 días un informe en base a los siguientes criterios: calidad y rigor de la discusión, aporte al ámbito regional y nacional, presentación y estilo. Los informes emitidos por los árbitros, pueden ser de tres tipos: aprobado, aprobado con sugerencias de contenido, desaprobado.

Si el texto es aprobado con sugerencias de contenido, se procederá a devolverlo al autor para que haga las correcciones indicadas en un plazo máximo de 15 días. Éstas deben presentarse por escrito, detallando los cambios efectuados en el texto, según las sugerencias que el autor considere adecuadas y argumentará su disconformidad con las que no esté de acuerdo.

Si entre los informes de los evaluadores existe discrepancia, se convocará la presencia de un tercer evaluador, cuyo dictamen será definitivo.

Se mantendrá informado al autor sobre el proceso de evaluación de su artículo. Los textos no serán devueltos.

En caso que el artículo sea aceptado para su publicación, el autor autorizará al Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación para que pueda reproducirlo, editarlo y distribuirlo por medios impresos o electrónicos.

Se remitirá a la dirección postal 01 copia impresa del artículo y la versión digital del mismo en un CD. Los autores que residen fuera del departamento de Lambayeque podrán enviar sus trabajos al correo electrónico del Fondo Editorial.

Dirección postal

Umbral, nueva etapa, Revista de Investigaciones Socioeducativas

Fondo Editorial FACHSE

Calle Virgilio Dall'Orso N° 150 – Chiclayo, Perú

Telf.: (51) (74) 205076

e-mail: fondoeditorial@fachse.edu.pe

<http://portal.fachse.edu.pe/content/fondo-editorial>

Umbral

new stage

Social-Educational Research Journal

Umbral, New Stage, Social-Educational Research Journal is an annual publication of the Faculty of Historical Social Sciences and Education of Pedro Ruiz Gallo National University – Lambayeque. *Umbral* seeks to publish theoretical or empirical research works on education, sociology and communication sciences subjecting them to discussion and opening up new debates about the research conclusions.

Umbral will accept final research reports, research developments, technical reports and bibliographical reviews

Authors' instructions

Only unpublished articles shall be proposed to *Umbral*. The author or authors agree not to submit their research to any other journal or publisher until they receive a notification from the editor of *Umbral* accepting or rejecting the articles.

The articles must be written in *Microsoft word*, A4 size, uniform margins of one inch (2.54 cm), double spacing, *Times New Roman*, numbering 12, and they will contain no more than 25 pages, including charts, pictures and appendixes. The bibliographical reviews will not cover more than 5 pages.

The first page shall contain the title (no more than 12 words), the author or authors' names (do not use initials, avoid academic titles), the institutional affiliation and the email address.

The abstract will go on the second page, contain a maximum of 250

words, and the purpose of the research, the methodology used and the results found shall be clearly detailed, in addition to 5 key words taken from UNESCO Thesaurus (<http://databases.unesco.org/thessp/>). An English version of the abstract and the keywords shall be included on the third page.

The main text of the research work shall start on page 4 and be structured as follows: Introduction, methods, materials, results and discussion. Charts, statistical tables, figures and photos will go on a separate page. They must be numbered sequentially, with titles and the citation of the original sources of information.

Citations will adjust to the standards of the APA Publication Manual, 6th Edition. Should the citation be shorter than forty words it will be included into the text with the corresponding quotation marks. Quotations including 40 or more words shall be inserted in block as an independent paragraph, applying an outflow of 2.54 cm. approximately, without quotation marks. In both cases, the source must be mentioned (author, publishing year), for specific cites (author, publishing year, number of pages.)

The citation of the source within the text shall be written between parentheses as a sentence. If the name of the author is part of the sentence, only the publishing year will go between parentheses:

Van Dijk (1981) focused his studies in the pragmatics of the discourse.

When the name of the author is not a part of the sentence, the name and date shall go between parentheses:

My studies were focused naturally in the pragmatics of the discourse, and not in the pragmatics of the isolated statements.(Van Dijk,1981)

When the source has two authors both names shall be mentioned whenever any reference to them appears in the text:

By the time, Schank and Abelson (1977) published a famous book about the scripts.

When the source has three, four, five, six authors all of them shall be mentioned the first time.; then for the following cites, only the first author's surname shall be mentioned followed by the abbreviations et al. and the year, if it is the first cite of the reference.

Kisangau, Lyaruu, Horsea and Joseph (2007) found

[Used as first cite in a text].

Kisangau et al. (2007) found

[used as the following cite].

The footnotes will be used only for clarifications or additional information. It must not be used for bibliographic references.

The list of reference will be limited to citations appearing in the document. It will be written at the end of the text, in alphabetical and chronological order. The editor will omit from the list those references which do not appear in the text.

The references in the case of books will be:

Velásquez, M. (2005). *Las máscaras de la representación. El sujeto esclavista y las rutas del racismo en el Perú (1775 - 1895)*. Lima: Backlist of UNMSM.

García-Bedoya C. (2004). *Para una periodización de la literatura peruana*. Recovered from: http://sisbid.unmsm.edu.pe/bibivirtual/libros/literatura/Periodiz_literatura/contenido.htm.

In the case of newspaper publishings:

Lomas, C. (1996) the image: use instructions to an itinerary of the glace. *Signs*, 1. Recover from: [http://www. Quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=541](http://www.Quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=541)

Once the articles are received, they will go through a preliminary evaluation by the editor, who may decide to submit them to two academic arbitrators for a double-blind peer review. In no case shall the arbitrators come from the same institution as the authors of the article.

Within a maximum period of time of 30 days, the arbitrators will evaluate and issue a report based on the following criteria: Quality and rigor of the discussion, regional and national contribution, presentation and style. Final reports by the arbitrators may consider one of the decisions that follow: approved, approved with suggestions about the content, not approved.

If the proposed research work is approved with suggestions about the content, it will be submitted back to the author in order to make the suggested corrections within a term of 15 days. Corrections must be made in writing, highlighting the changes in the original text and adding the suggestions that the author may consider convenient. Any disagreement with the suggestions proposed by the arbitrators shall be stated and supported by the author(s) pointing out the reasons for such disagreement.

In the event of discrepancy among the arbitrators, a third party will be consulted for a final and definitive decision.

The authors will be duly informed about the evaluation process of their articles. The submitted articles will not be returned to the authors.

Should an article be accepted for publishing, the author will authorize Fondo Editorial of the Faculty of Historical Social Sciences and Education to reproduce, edit and distribute it in printing and/or by electronic means..

A printed copy together with a digital version in a CD of the article will be mailed to Fondo Editorial. Those authors living outside the Department of Lambayeque may send their papers to the email address of Fondo Editorial.

Address

Umbral, New Stage, Social-Educational Research Journal.

Fondo Editorial FACHSE

150 Virgilio Dall'Orso – Chiclayo, Peru.

Telephone number: (51)(74) 205076

e-mail address: fondoeditorial@fachse.edu.pe

<http://portal.fachse.edu.pe/content/fondo-editorial>

