



Simbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Vol. 2 n° 4 | julio-diciembre 2022

ISSN-e: 2992-6904



Simbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA



Simbiosis

REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

Vol. 2 nº 4 | julio-diciembre 2022

ISSN-e: 2992-6904



Simbiosis
REVISTA DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

CONTACTO

Contacto principal

Dr. Marco Eduardo Murueta/Editor
Teléfono: + 52 5585708320
Correo electrónico: editor@revistasimbiosis.org

Contacto de asistencia

Profa. Yajaira Vera
Teléfono: (59 3) 960649898
Correo electrónico: info@revistasimbiosis.org

Información legal

ISSN:
Periodicidad: Semestral

EQUIPO EDITORIAL

DIRECTOR EDITOR

Dr. Marco Eduardo Murueta
Asociación Mexicana de Alternativas
en Psicología (AMAPSI)
<https://orcid.org/0000-0002-9057-1426>

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Penélope Hernández
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(UPEL)
<https://orcid.org/0000-0002-6572-2085>

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Mario Morales, Chile
mario.morales@usach.cl

Dr. Manuel Calviño, Cuba
manolo.calvino@gmail.com

Dr. Mario Molina, Argentina
mjosemolina@gmail.com

Dr. Edgar Barrero, Colombia
edgar-barrero@yahoo.es

MSc. David Max Olivares, Bolivia
direccion@cidecuador.org

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Maricela Osorio Guzmán, México
mosguz@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7798-5301>.

Dr. Horacio Roque Maldonado, Argentina
maldonadoho@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0445-7932>

Dra. Laura Evelia Torres Velázquez, México
lauratv@unam.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8258-0920>

Dr. Belisario Zanabria, Perú
belisario.zanabria@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9142-8007>

Dra. Dora Patricia Celis Escalante, Costa Rica
dora.celise@gmail.com

Dra. Sandra Castañeda Figueiras, México
sandra@unam.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1005-0912>

Dr. Omar de la Rosa, México
omarpko@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3381-2112>

EQUIPO TÉCNICO

Diseñadora
Lic. Danissa Colmenares

Diagramador
Lic. Antony Parra

Soporte Técnico
TSU. Lian Machado

Simbiosis, Vol. 2, número 4. julio – diciembre 2022,
es una publicación semestral editada por la
Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.,

calle Instituto de Higiene No. 56. Col. Popotla,
Delegación Miguel Hidalgo. C.P. 11400. Tel. 5341-8012,

www.amapsi.org , info@amapsi.org

La responsabilidad sobre la información y opiniones vertidas en los artículos corresponde
únicamente a los autores.

Editor responsable: Marco Eduardo Murueta.

Reserva de derechos al uso exclusivo 04-2022-081617022900-102
otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

ISSN-e: 2992-6904

Responsable de la actualización de este número:

Marco Eduardo Murueta Reyes.

Calle Instituto de Higiene No. 52 Bis, Col. Popotla,
Alcaldía Miguel Hidalgo, Ciudad de México, Código Postal 11400.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la
publicación. Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la
publicación sin previa autorización de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.

Contenido

05 EDITORIAL

INVESTIGACIONES

- 07 En lugar de currículum, Campo de Posibilidades Educativas.**
Instead of resume, Field of Educational Possibilities
Ao invés de currículo, Campo de Possibilidades Educacionais
Marco Eduardo Murueta/México

- 24 La necesaria evaluación de la calidad de los programas de postgrado en Bolivia**
The necessary evaluation of the quality of postgraduate programs in Bolivia
A avaliação necessária da qualidade dos programas de pós-graduação na Bolívia
Adhemar Poma y María Nelly Pereira Alvarez/Bolivia

- 33 Reflexiones e ideas para mejorar la Calidad Educativa en Bolivia, desde la Evaluación ERCE 2019**
Reflections and ideas to improve Educational Quality in Bolivia, from the 2019 ERCE Evaluation.
Reflexões e ideias para melhorar a qualidade educacional na Bolívia, a partir da avaliação ERCE 2019.
Belisario Welser Flores Gutiérrez/Bolivia

- 45 El teatro de la majestad del síntoma avasallado: Dora.**
The theater of the majesty of the overwhelmed symptom: Dora.
O teatro da majestade do sintoma oprimido: Dora.
Mario Orozco Guzmán; Jeannet Quiroz Bautista y Hada Soria Escalante/México

- 56 Implicancias de la violencia en el desarrollo de la adolescencia.**
Implications of violence in the development of adolescence.
Implicações da violência no desenvolvimento da adolescência.
Julio César Carozzo Campos/Perú

62 CURRÍCULO DE AUTORES

64 POLÍTICAS EDITORIALES

Salir de la pandemia de Covid19 no ha sido simplemente un volver “a la normalidad”. Se había generado una cierta habituación al uso de cubrebocas, al estar mucho tiempo en casa, a las actividades en línea, a tener poca convivencia con familiares y amigos, a estar alerta de las informaciones sobre las oleadas de contagio y lamentar las pérdidas de familiares, amigos o conocidos y a preocuparse por los efectos sobre la economía personal y de cada país. Al disminuir los números relacionados con esa enfermedad, se mantuvieron inercias de los dos años pandémicos: una sensación de desconcierto, incertidumbre y dificultad para quitarse el cubrebocas y volver a saludar de mano, abrazo y beso; así como para acudir a reuniones y volver a las actividades presenciales. Todo eso conlleva un efecto de desacoplamiento para poder coordinarse nuevamente en los equipos de trabajo.

La Revista Simbiosis, que nació durante la pandemia, ha vivido ese efecto, tanto internamente en el equipo editorial como externamente en la recepción y dictaminación de artículos para su publicación. En ese contexto, agradecemos a quienes nos enviaron oportunamente los tres artículos que se publican en este número. Dos de ellos de Bolivia y uno de México, de mi autoría. Es interesante que los dos artículos que hablan sobre la educación en Bolivia se ocupan del asunto de la evaluación, uno en educación básica y el otro en posgrado. En general, se considera que la evaluación es necesaria para orientar la toma de decisiones en las políticas institucionales y gubernamentales; sin embargo, es importante no perder de vista que toda evaluación tiene una lógica y una axiología, es decir, un cierto enfoque y determinados intereses. Las evaluaciones no son neutras o imparciales. La forma en que se evalúa predispone a encontrar ciertos resultados, su enfoque tiende a determinar de antemano a qué políticas institucionales o gubernamentales se orientará.

Desde hace casi dos décadas, Bolivia ha tenido un proceso de cambio social, político y económico a través del rediseño de políticas públicas, no sin la oposición y resistencia de una parte significativa de su población, lo que tuvo su momento más ilustrativo en octubre-noviembre de 2019, cuando el presidente Evo Morales se vio obligado a renunciar, asumiendo la presidencia Jeanine Áñez, con un enfoque gubernamental opuesto; pero, al convocar a nuevas elecciones, pocos meses después, ganó nuevamente el partido del expresidente exiliado, lo que se mantiene hasta la fecha. Es importante analizar si las evaluaciones de los procesos educativos en Bolivia corresponden al enfoque neoliberal impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a través del Program for International Student Assessment (PISA), que implícitamente pretende homogeneizar y comparar cuantitativamente a los estudiantes de todo el planeta, o las evaluaciones se orientan a captar, detectar, impulsar, desarrollar, coordinar y proyectar los diversos talentos y vocaciones individuales y colectivos para un aprendizaje creador y comprometido con las necesidades y las culturas de los pueblos y las comunidades en que se inscribe; si se valora la originalidad o la homogeneidad en los procesos educativos.

Por otra parte, a fines de 2022, Perú entró en una crisis más profunda que la antes mencionada en Bolivia. De manera similar, el presidente Pedro Castillo convocó a desconocer al congreso por las grandes presiones que desde allí le hacían sus opositores; pero estos, lo destituyeron y lo encarcelaron, poniendo como presidente interina a la vicepresidenta Dina Boluarte. Esto generó grandes y prolongadas movilizaciones de protesta en diferentes ciudades y regiones peruanas, exigiendo la renuncia de la nueva presidente y convocar a nuevas elecciones, aunque todos los partidos existentes tienen más rechazo

que respaldo social. Así, las próximas elecciones no parece que puedan generar una etapa de estabilidad política en Perú.

Lo ocurrido en Bolivia y en Perú es lo más explícito de una crisis general de los modelos políticos, económicos y educativos en todos los países latinoamericanos, como lo muestran los conflictos entre Lula y Bolsonaro en Brasil, el triunfo de Gabriel Boric en Chile pero la derrota del proyecto de nueva constitución, así como los movimientos conservadores contra los presidentes de Argentina, México y Colombia, que están intentando modificar en lo posible los esquemas tradicionales para beneficio de los sectores sociales menos favorecidos, sin lograrlo esencialmente hasta ahora.

Desde los centros educativos es necesario cambiar la manera en que se conciben y la forma en que pueden prevenirse los actos violentos. Cambiar la idea de que los seres humanos y, en especial, los adolescentes “son violentos por naturaleza” y se requiere reprimirlos, refrenarlos, contenerlos. Comprender por fin que las personas que se sienten bien, que tienen entusiasmo y satisfacción esencial con la vida, no requieren ser agresivos; que la violencia tiene causas que pueden prevenirse y modificarse desde la crianza y en la escuela, así como en las formas de vida comunitarias, especialmente en los ámbitos políticos, económicos y laborales. Eso es lo que nos hace comprender el artículo sobre Implicaciones de la violencia en el desarrollo de la adolescencia.

Se requiere un nuevo enfoque filosófico, político, económico, cultural y, por tanto, educativo, para acceder a una nueva etapa civilizatoria en que los seres humanos sean capaces de cooperar y apoyarse mutuamente, en lugar del egoísmo y el individualismo que es generado por el sistema capitalista y su expresión política en el sistema presidencialista. Si logramos la cooperación sistemática, todos los seres humanos pueden ser más ricos que los que hoy concentran la riqueza, y, además, sin necesidad de acumular dinero o propiedades.

Por eso, es urgente que los procesos educativos incluyan la formación cooperativa y el aprendizaje creador; la capacidad de dialogar y construir consensos; la originalidad y el compromiso con las comunidades. El concepto de currículum corresponde al modelo capitalista que se expresa en la escuela, todos los niños aprendiendo lo mismo y saliendo como productos en serie hacia el siguiente ciclo o “cadena de producción”. De esto trata el artículo En lugar de currículum, campo de posibilidades educativas.

Las artes, en general, la narrativa, el cine y el teatro, en particular, expresan vivencias fantasiosas que revelan y develan sentimientos compartidos, al mismo tiempo, sutiles y profundos, como catarsis que transfereencialmente se vuelve cultura. Así lo hace ver el artículo El teatro de la majestad del síntoma avasallado: Dora.

Esperamos que los lectores de la revista Simbiosis encuentren en estos artículos muchos elementos interesantes que contribuyan a su propia reflexión creadora y pronto envíen también sus textos para publicarlos en este espacio de educación y psicología, desde América Latina.

Marco Eduardo Murueta
Director de Simbiosis

En lugar de currículum, Campo de Posibilidades Educativas

Instead of resume, Field of Educational Possibilities

Ao invés de currículo, Campo de Possibilidades Educacionais

Marco Eduardo Murueta

murueta@amapsi.org

<https://orcid.org/0000-0002-9057-1426>

UNAM Iztacala, AMAPSI, Ciudad de México, México

| Artículo recibido en abril 2022 | Arbitrado en mayo 2022 | Aceptado en junio 2022 | Publicado en julio 2022

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v2i4.17>

RESUMEN

Palabras clave:

Curriculum;
competencias;
cooperanzas; campo de
posibilidades educativas;
aprendizaje creador.

Desde fines del Siglo XIX, la conceptualización educativa ha tenido como referente fundamental al currículum escolar. Currículum significa “carrera”, “recorrido”, “trayectoria”. La pedagogía y la psicología educativa han asumido como algo natural esa noción tradicional y se han enfocado y se sigue ocupando en analizar y diseñar las estrategias curriculares más eficaces para que ocurra un mejor alcance del perfil de egreso pretendido. El movimiento de la Escuela Nueva generó estrategias para hacer mejor el aprendizaje igual en todos y cada uno de los educandos. Pensadores de la educación que no comulgan con la idea del currículum están esencialmente marginados de la planeación escolar o son adocenados para forzar su inserción en los planes y programas de estudios. Existen demostraciones de que la mayoría de los aprendizajes establecidos en los currículums no se sostienen poco después de las evaluaciones (Tirado, 1986). La causa más importante del “fracaso escolar”, de la deserción, del “bajo rendimiento escolar”, de la desmotivación o apatía, de las travesuras, de la indisciplina y de la rebeldía de los educandos es la falta de sentido que para ellos tiene lo que las escuelas y los maestros enseñan, El currículum es una estructura rígida que aprisiona a educadores y educandos, contrariando vocaciones, inhibiendo talentos, frenando los impulsos creadores, forzando el individualismo y exigiendo cumplir con tareas, actividades y aprendizajes sin sentido. Proponemos un nuevo concepto de educación: proceso mediante el cual crece la sensación de poder, la voluntad de poder y el poder mismo. En lugar de currículum las instituciones educativas pueden acceder a un nuevo nivel de planeación educativa a través de diseñar campos de posibilidades educativas contextualizados que integren talentos de los educandos y educadores con las comunidades locales, regionales, estatales, nacionales e internacionales. Las competencias curriculares son estándares que pretenden homogeneizar capacidades; las cooperanzas son acciones originales que siempre superan a otras anteriores. Las competencias no tienen destinatario, son capacidades abstractas en espera de un cliente (empleador) que las use en algún momento del futuro; las cooperanzas son dirigidas a determinadas personas, grupos o comunidades, no esperan ser empleadas sino valorar sus efectos sociales.

ABSTRACT

Keywords:

Curriculum;
competencies;
cooperancies; field of
educational possibilities;
creative learning.

Since the end of the 19th century, the educational conceptualization has had the school curriculum as a fundamental referent. Curriculum means “career”, “journey”, “trajectory”. Pedagogy and educational psychology have assumed this traditional notion as something natural and have focused and continue analyzing and designing the most effective curricular strategies so that a better reach of the intended graduation profile occurs. The New School movement generated strategies to improve equal learning in each and every student. Education thinkers who do not agree with the idea of the curriculum are essentially marginalized from school planning or are marginalized to force their insertion into the study plans and programs. There are demonstrations that most of the learning established in the curricula is not sustained shortly after the evaluations (Tirado, 1986). The most important cause of “school failure”, of desertion, of “poor school performance”, of demotivation or apathy, of pranks, of indiscipline and of the rebellion of the students is the lack of meaning that for them it has what schools and teachers teach, The curriculum is a rigid structure that imprisons educators and learners, thwarting vocations, inhibiting talents, curbing creative impulses, forcing individualism and demanding compliance with meaningless tasks, activities and learning. We propose a new concept of education: a process through which the feeling of power, the will to power and power itself grow. Instead of a curriculum, educational institutions can access a new level of educational planning by designing fields of contextualized educational possibilities that integrate the talents of students and educators with local, regional, state, national, and international communities. Curricular competencies are standards that seek to standardize capabilities; the cooperancies are original actions that always surpass previous ones. Competences have no recipient, they are abstract capabilities waiting for a client (employer) to use them at some point in the future; The cooperancies are aimed at certain people, groups or communities, they do not expect to be used but to value their social effects.

RESUMO

Desde o final do século XIX, a conceituação educacional teve o currículo escolar como referente fundamental. Currículo significa “carrera”, “jornada”, “trajetória”. A pedagogia e a psicologia educacional assumiram essa noção tradicional como algo natural e focaram e continuam focando em analisar e desenhar as estratégias curriculares mais eficazes para que ocorra um melhor alcance do perfil de graduação pretendido. O movimento Escuela Nueva gerou estratégias para melhorar a aprendizagem igualitária de cada aluno. Os pensadores da educação que não concordam com a ideia do currículo são essencialmente marginalizados do planejamento escolar ou são marginalizados para forçar sua inserção nos planos e programas de estudo. Há demonstrações de que a maior parte das aprendizagens estabelecidas nos currículos não se sustentam logo após as avaliações (Tirado, 1986). A causa mais importante do “fracasso escolar”, da deserção, do “mau desempenho escolar”, da desmotivação ou apatia, das brincadeiras, da indisciplina e da rebeldia dos alunos é a falta de sentido que para eles tem o que as escolas e os professores ensinam. O currículo é uma estrutura rígida que aprisiona educadores e educandos, frustrando vocações, inibindo talentos, reprimindo impulsos criativos, forçando o individualismo e exigindo o cumprimento de tarefas, atividades e aprendizados sem sentido. Propomos um novo conceito de educação: um processo através do qual o sentimento de poder, a vontade de poder e o próprio poder crescem. Em vez de um currículo, as instituições educacionais podem acessar um novo nível de planejamento educacional, desenhando campos de possibilidades educacionais contextualizadas que integram os talentos de alunos e educadores com comunidades locais, regionais, estaduais, nacionais e internacionais. As competências curriculares são padrões que buscam padronizar capacidades; as cooperanzas são ações originais que sempre superam as anteriores. As competências não têm destinatário, são capacidades abstratas à espera de um cliente (empregador) para utilizá-las em algum momento no futuro; As cooperativas são destinadas a determinadas pessoas, grupos ou comunidades, não esperam ser utilizadas, mas sim valorizar seus efeitos sociais.

Palavras-chave: Currículo; competências; cooperação; campo de possibilidades educativas; aprendizagem criativa.

INTRODUCCIÓN

Currículum, en latín, o su forma hispanizada, currículo, significan “carrera”, “recorrido”, “trayectoria”. Se atribuye a Marco Tulio Cicerón (106-43 a. de C.) el uso de la frase en latín curriculum vitae para referirse a lo que una persona ha logrado a través de su vida; este concepto sigue en uso hasta la fecha, abreviándose como CV, algunas veces siendo sustituido por el concepto de “hoja de vida”. Por implicación, desde fines del Siglo XVII, algunos educadores usaron el concepto de currículum pedagógico para referirse a lo que una persona ha logrado o puede lograr a través de un proceso educativo secuencial mediante el cual se van alcanzado determinadas capacidades hasta integrarlas como un todo (Wolfgang, 1993). En efecto, el “plan de estudios” era el proyecto educativo a realizar; cuando una persona cumplía con las evaluaciones programadas, las capacidades logradas formaban parte de su curriculum vitae. De esa manera, gradualmente se asumió el concepto de currículum escolar como otro nombre y, después, como una forma más detallada del plan de estudios, al incluir no solamente la lista de asignaturas y temas o contenidos a revisar, sino también las actividades de enseñanza-aprendizaje y las formas de evaluación para alcanzar determinados objetivos conductuales o capacidades cognoscitivas. Más recientemente, los objetivos conductuales y/o cognoscitivos, motrices y afectivos, propios de la Taxonomía de Bloom (1956/1990), fueron sustituidos por competencias pretendidamente integradoras de actitudes, valores, capacidades cognoscitivas y habilidades para resolver determinados problemas de manera contextualizada.

Con el desarrollo de la industria, desde fines del

Siglo XIX y de manera progresiva hasta la fecha (Siglo XXI), la conceptualización educativa fue teniendo como referente fundamental al currículum escolar, como una serie de pasos programados para lograr un conjunto de capacidades, ahora competencias, de manera análoga a la secuencia de producción industrial, en serie. Por ello, a fines del Siglo XX y principios del Siglo XXI, se esgrimió el concepto de “calidad educativa” en analogía a la calidad que una empresa establecía para sus productos con determinados criterios estandarizados para garantizar la “satisfacción de los usuarios”. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) generó el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (conocido como PISA, por sus siglas en inglés) como una manera de hacer comparativos de las habilidades o competencias logradas por los educandos de 15 años en las áreas de Lectura, Ciencias y Matemáticas, y así establecer estándares para la valoración positiva o para la devaluación de los sistemas educativos y de sus egresados en los diferentes países. Todo mundo supo que países como China, Singapur, Finlandia y Japón han ocupado los primeros lugares de ese “ranking”, mientras que los países latinoamericanos y africanos estaban entre los más bajos. En efecto, los primeros se convertían en referente a imitar por los segundos. Sin embargo, son muy escasos los personajes de Singapur o Finlandia que hayan destacado internacionalmente, en contraste con la importante cantidad de artistas, científicos y pensadores latinoamericanos con influencia mundial.

A diferencia del concepto de “plan de estudios”, que puede referirse a toda forma de planeación educativa, la noción de currículum lleva implícita una

idea tradicional de la educación que, a principios del siglo XX, fue planteada por Durkheim (1924/1979) de la siguiente manera:

“Para que haya educación, es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos... No hay pueblo donde no exista un cierto número de ideas, sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños... cada sociedad se forma un cierto ideal del hombre, de lo que éste debe ser, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral... Éste tiene, pues, por función suscitar en el niño: primero un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como no debiendo estar ausentes en ninguno de sus miembros; segundo, ciertos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente como debiendo encontrarse en cuantos la forman... La sociedad no puede vivir si entre sus miembros no existe una suficiente homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esta homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que exige la vida colectiva” (pp. 65-69).

Según esto, la “sociedad” como algo dado, abstracto e impersonal, es la que “considera” lo que todos los individuos deben aprender. Para Durkheim

no existen los conflictos ideológicos que generan en cada persona diversos procesos intrapersonales e interactivos; que la moral, por tanto, no es tampoco homogénea; que la vida social implica tanto la homogeneidad como la heterogeneidad para poder “vivir”, evolucionar, desarrollarse, transformarse. Es cierto que se requieren puntos de referencia comunes, pero también lo es que existen puntos de vista diferentes y hasta contrapuestos que son necesarios para que cada cosa y todo tenga sentido a través del diálogo y de la triangulación de miradas que permite una mayor nitidez perceptual, conceptual y práctica. En la medida en que predomina la homogeneidad, el vivir se vuelve monótono y aburrido, superficial, anonadante y fastidioso. Si todos saben lo mismo o hacen lo mismo, el diálogo académico, teórico, científico o profesional resulta innecesario. Se habla de otras cosas diversas.

Durkheim se refiere a adultos que educan a jóvenes o niños, sin considerar que hay jóvenes e incluso niños que pueden educar a los adultos, aun con esa noción tradicional de educación. La educación tradicional es concebida como transmisión de conocimientos y habilidades de unos a otros, los que saben a los que no saben; el maestro es el experto que va a instruir, a formar, a modelar a los principiantes, como si éstos fueran tábula rasa para que todos ellos aprendan lo mismo y sean a semejanza de lo que ya es el maestro, o, incluso, mejores en precisión o acabado, pero en la misma línea conceptual, actitudinal y práctica; por eso autores como Bordieu y Passeron (1977), entre otros, siguiendo a Althusser (1988), concibieron a la escuela como un aparato ideológico para la reproducción del sistema establecido y, con esa perspectiva, concibieron como violencia pedagógica

a toda enseñanza, enmarcada en lo que Foucault (2003) denunció como Vigilar y castigar. Estos autores tampoco captaron la potencialidad escolar que genera la ineludible, heurística y potencialmente transformadora dinámica interactiva de la diversidad de experiencias y trayectorias de los docentes y estudiantes.

Mucho de la pedagogía, de la psicología educativa y muchas reflexiones sobre la problemática y las propuestas educativas han asumido como algo natural esa noción tradicional de la educación y se han enfocado y se sigue ocupando en analizar y diseñar las estrategias curriculares más eficaces para que ocurra un mejor alcance del perfil de egreso pretendido, el cual establece las competencias o capacidades generales a formar en los estudiantes. Incluso, el movimiento de la Escuela Nueva -que inició a fines del Siglo XIX y se desarrolló en las primeras décadas del Siglo XX- generó materiales didácticos, juegos y otras actividades lúdicas para hacer mejor ese aprendizaje igual en todos y cada uno de los educandos. Piaget (1981) propuso el “método clínico” o mayéutico para mejorar la comprensión de los conceptos en los aprendices y Vygotski (s/f) planteó la idea de la Zona de Desarrollo Próximo para que, con ayuda, cada uno alcanzara mejor y más pronto aquello que estaban a punto de lograr en la línea general del desarrollo expresada como currículum; por ejemplo, la secuencia de capacidades de clasificación, seriación, conservación de cantidad, peso y volumen, deducción, inferencia; preconcepto, concepto; lecto-escritura, suma, resta, multiplicación, división, números fraccionarios, números negativos, álgebra, trigonometría, cálculo.

Con la misma perspectiva, algunos de los seguidores del constructivismo -pretendidamente

basados en las investigaciones y construcciones teóricas de Piaget y Vygotski- han propuesto y organizado comunidades de aprendizaje, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje situado y aprendizaje contextualizado, con los cuales se logra que los educandos avancen mejor en la comprensión más completa y el desarrollo de actitudes y capacidades prácticas establecidas como objetivos o integradas como competencias en los currículums. La comunidad o los compañeros colaboran para que cada uno de los educandos y todos logren las competencias establecidas en el plan de estudios. Todos aprenden lo mismo en esa metafórica producción en serie, industrial, de quienes logran el perfil de egreso, que es establecido previamente como punto de referencia fundamental para organizar el currículum.

Pensadores de la educación que no comulgan con la idea del currículum como Neil, Wallon, Freinet, Illich y Freire, están esencialmente marginados de la planeación escolar o son adocenados para forzar su inserción en los planes y programas de estudios. La idea de Neil (1960/1978) de las asambleas escolares en las que educandos y educadores tienen cada uno un voto para decidir el curso del proceso educativo y la libertad de cada educando para decidir lo que quiere y lo que no quiere hacer o aprender no cabe en los currículums y choca frontalmente con la forma de vida actual fuera de las escuelas. Wallon (1959; citado por Palacios, 1980) considera que la escuela debiera familiarizar a los niños con todas las formas de la actividad propias de su época; para este autor, el maestro debe situarse con sus alumnos ante el entorno al que les han llevado sus diferentes situaciones y modificar sus propios puntos de vista por el contacto permanente con la realidad

cambiante y orientarse a los intereses de todos. La pedagogía de Freinet vincula a los niños con la vida, con su medio social, con los problemas que le atañen a él y a su entorno; la escuela debe conectarse con la vida familiar, con la vida del pueblo y del medio, con sus problemas y realidades (Palacios, 1980). Por su parte, Illich, cuestiona a la misma institución escolar, que aísla a los educandos de la vida comunitaria, y propone la desescolarización, sustituyendo al currículum por la convivialidad (Illich, 1985) en la comunidad, en la que cada quien encuentra-busca-encuentra lo que le interesa y en lo que desea participar; como era la educación antes de las iglesias y de las escuelas modernas, éstas supuestamente basadas en los conocimientos científicos. Illich considera que el aprendizaje y la enseñanza debieran ocurrir en los lugares y a través de las actividades y funciones que realizan los propios integrantes de la comunidad: los educandos aprenderán a construir casas colaborando con quienes ya lo hacen; aprenderán a escribir y a leer escribiendo mensajes reales y leyendo los que le lleguen, como se aprende a hablar; y así todo. Freire (1968) cuestiona la organización “bancaria” de la educación, implicada en los currículums, en la que el educador “deposita” conocimientos en los educandos, a lo que considera como factor clave de la opresión y de la imposición del punto de vista de la clase dominante en el capitalismo. Como un elemento de transformación social, propone una educación dialógica que valore los puntos de vista, las preocupaciones, las necesidades y los anhelos diversos de los educandos para hacer una reflexión colectiva crítica y así generar la conciencia sobre la situación social que se vive, proponiendo alternativas.

Existen demostraciones de que la mayoría de los aprendizajes establecidos en los currículos no se sostienen poco después de las evaluaciones (Tirado, 1986). Los egresados de primaria pocas veces recuerdan cómo se resuelven y para qué sirven las multiplicaciones y divisiones con números fraccionarios o cuáles son los ríos y las montañas de cada continente. Muy pocos de quienes egresan de secundaria saben resolver un binomio al cuadrado y para qué sirve, y lo mismo ocurre con las ecuaciones de segundo grado, el uso de logaritmos, la obtención del seno, coseno y tangente; el adecuado uso de tiempos verbales del modo subjuntivo, el balanceo de ecuaciones químicas, la relevancia del número atómico de los elementos y los niveles s, p, d, f, de las órbitas de los electrones y de su spin.

La causa más importante del “fracaso escolar”, de la deserción, del “bajo rendimiento escolar”, de la desmotivación o apatía, de las travesuras, de la indisciplina y de la rebeldía de los educandos, especialmente durante la adolescencia, es la falta de sentido que para ellos tiene lo que las escuelas y los maestros enseñan, sobre todo considerando que han pasado evaluaciones con conocimientos momentáneos o a través de trucos y, por tanto, no cuentan con las capacidades y los referentes para comprender lo que expresan los educadores en las lecciones o cursos subsecuentes. Cada vez más, es como si asistieran a clases en un idioma desconocido y, además, sobre temas poco o nada interesantes (Cuando padres o maestros se quejan de la desmotivación o del “bajo rendimiento” y/o de la “mala conducta” escolar de algún niño o adolescente, les pido que se imaginen a ellos mismos en una reunión donde tienen que permanecer varias horas relativamente quietos y en

silencio, escuchando algunos discursos en un idioma desconocido y sobre un tema que no les interesa). Son cada vez más escasos los estudiantes que se entusiasman con los aprendizajes de la secundaria y la preparatoria.

El currículum es una estructura rígida que aprisiona a educadores y educandos, contrariando vocaciones, inhibiendo talentos, frenando los impulsos creadores, forzando el individualismo aun en los trabajos “de equipo” y exigiendo cumplir con tareas, actividades y aprendizajes sin sentido. Inclusive los directivos, administradores educativos y las comunidades con sus inercias y expectativas tradicionales están atados a los currículos. Durante una clase del Doctorado en Educación que impartí en el Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE), teniendo como alumna a una docente de la asignatura de física en el nivel bachillerato, le pregunté que para qué les podía servir a sus alumnos aprender lo que ella enseñaba en esa materia; después de titubear un poco, dijo: “por si algún día van en su coche y se les poncha una llanta, comprenderán el papel de la palanca para poder elevar el coche y poner la refacción”.

He preguntado a varios docentes de secundaria, preparatoria y universidad por qué hay que enseñar matemáticas, álgebra, cálculo a todos los estudiantes, sobre todo considerando que casi no recuerdan esas enseñanzas en el mediano y largo plazo. Casi todos contestan que las matemáticas ayudan y enseñan a razonar. Cuando les comento que el ajedrez también fomenta mucho el razonamiento y las capacidades deductivas e inductivas, generalmente no encuentran argumentos de por qué las matemáticas podrían priorizarse respecto al ajedrez en la educación media y media superior.

El currículum, por su propio concepto, es:

1) Homogeneizante de los educandos y rutinario para los docentes.

2) Individualista, no prevé el aprendizaje grupal o colectivo, ni interactivo. Cuando hay trabajos grupales o en equipo se pretende el mismo aprendizaje de todos los participantes.

3) Renuente a la diversidad.

4) Indiferente a las vocaciones y talentos específicos de estudiantes y docentes, a quienes somete a ocuparse de competencias, objetivos, temas y actividades que no son de su interés.

5) Genera tedio y desmotivación en los docentes que tienen que enseñar una y otra vez lo mismo a cada generación.

6) Promueve el dogmatismo y rigidez de los docentes y, por tanto, de sus alumnos, que requieren apegarse a conceptos, temas y criterios de evaluación establecidos.

7) Se disocia del entorno, no propicia y dificulta la atención de lo que ocurre en la realidad cambiante.

8) Conforme pasa el tiempo se va haciendo obsoleto, dadas las dificultades que hay para hacer cambios curriculares parciales que afectan a la coherencia curricular; es más difícil hacer un cambio curricular completo para acoplarse mejor a las nuevas realidades de la vida social; y cuando se logra, se reinicia de inmediato el proceso de desgaste, como en el mito de Sísifo.

Con el sistema modular (Erlich, 1996) se buscó romper la implícita seriación de las asignaturas y temas haciendo unidades que pudieran realizarse como un todo nucleado por una determinada problemática, sin depender de otras, de tal manera que, teóricamente, el currículum podría recorrerse

en múltiples trayectorias, comenzando con cualesquiera de los módulos y avanzando hacia otros sin que hubiera seriación. No obstante, todo proyecto curricular es tendencialmente rígido, aunque se vio como innovación el concepto de currículum flexible (Torres Muñoz y Pérez Rodríguez Terminel, 2004) al ofrecer algunas asignaturas o temas opcionales a los educandos, articulados por un tronco rígido; y en cada opción curricular, rigidez interna.

La experiencia curricular en psicología Iztacala

En 1975, en la zona norte del Valle de México, en Tlalnepantla, se inauguró la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la UNAM con cinco proyectos curriculares: Medicina, Odontología, Biología, Enfermería y Psicología. En ese momento, el conductismo tenía su mayor auge en México y su principal impulsor, Emilio Ribes, fue nombrado Coordinador de la Carrera de Psicología y tuvo un gran apoyo para proponer y aplicar un plan de estudios y diseñar laboratorios adecuados al enfoque conductista, pudiendo elegir a la planta docente con esa formación. El currículum de dicha carrera se instaló formalmente en 1976, considerado como una innovación crítica del Plan de Estudios de la Facultad de Psicología de la UNAM, señalando que en éste

...su criterio de conformación estaba dado en términos de contenido y no de objetivos preespecificados, esto llevó a un enciclopedismo donde la información era lo importante más que la formación, por lo que el estudiante requería estudiar un conjunto de contenidos estipulados que estaban poco o incluso contradictoriamente conjuntados, carente de metodología y sin

herramientas técnicas para confrontar la demanda del servicio que exige la práctica profesional (ENEP Iztacala, 1982, p. 281).

La carrera de psicología en Iztacala fue la primera institución universitaria en México plenamente planeada por un grupo de psicólogos, pretendiendo darle coherencia interna y externa. Fue un reto para la filosofía del conductismo por la posibilidad de demostrar su efectividad como alternativa para la enseñanza de la psicología misma, para la educación superior y, también, para la educación en general. Si las cosas salían bien, un modelo análogo podría aplicarse en otras instituciones educativas.

Es cierto que el propio enfoque conductista tendría que enmarcarse dentro de la legislación y el sistema administrativo universitario y el enfoque interdisciplinario, modular y de servicio a la comunidad que se pretendía implantar en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEPS). Pero también lo es que la misma conceptualización de las ENEPS había sido influida de manera general por dicho enfoque. Hubo posibilidades de planeación que es raro encontrar en las universidades públicas de México. Se hicieron aulas, laboratorios y espacios de las clínicas expresamente adecuados para el tipo de currículum pensado; se les dio celeridad a los trámites y se permitió establecer políticas de selección, contratación y formación de docentes. En los primeros años de funcionamiento de la carrera de psicología en Iztacala, se le consideró como la de más alta calidad formativa de México y de América Latina.

Sin embargo, desde 1979 comenzó a haber inconformidad por parte de algunos docentes y estudiantes. Se cuestionó la eficacia del enfoque

conductista para enfrentar las diversas situaciones de la práctica y se comenzó a tener influencia de otras orientaciones teóricas alternativas: principalmente de la teoría psicoanalítica, de la teoría psicogenética y la escuela histórico cultural.

Por el entrecruzamiento de la polémica teórica, de los problemas intra e intergrupales de carácter político y de los problemas interpersonales, se generó conflictividad entre grupos y subgrupos de docentes, lo que se tradujo en que cada área comenzó a trabajar por separado alterando la pretendida coherencia del proyecto conductista. El supuesto plan modular se transformó rápidamente en un incoherente plan por asignaturas. En el tiempo asignado para revisar los elementos teóricos conductistas respecto a un tema se incluyeron cada vez más materiales teóricos de diferentes orientaciones, de tal manera que en el mismo tiempo académico para revisar una determinada cantidad de bibliografía conductista se revisaban lecturas de diferentes enfoques en niveles muy superficiales, además de que, con frecuencia, un mismo material introductorio era parte de la bibliografía básica en diferentes áreas, resultando repetido para los estudiantes.

La calificación de la participación en los seminarios, propuesta por los conductistas, derivó en un examen oral colectivo en el que los alumnos tenían que repetir “sin ver” o decir lo que el maestro deseaba para obtener la máxima calificación posible. En efecto, los alumnos tenían que cambiar su enfoque personal en cada clase para adecuarlo al del maestro y obtener una buena nota. Al inicio de la clase, los alumnos competían para tomar la palabra y decir cualquier cosa para ganar su “participación”, después de lo cual se mostraban apáticos.

Puesto que los materiales bibliográficos eran

leídos uno tras otro, los estudiantes no tenían la necesidad ni la convicción para hacer comparaciones o contrastaciones entre los diferentes artículos que se iban revisando, al menos hasta el momento de elaborar la “glosa” (ensayo pretendidamente sintético e integrador), en la cual se les pedía que hicieran algo que no habían practicado durante las sesiones con el docente. Por ello las glosas, lejos de ser integradoras o analíticas, generalmente consistían en resúmenes de las lecturas, en la misma secuencia en que habían sido revisadas.

Contrariamente a lo esperado por los planeadores, la formación tendía a ser memorista y repetitiva, acrítica en la medida en que ni los estudiantes ni el docente analizaban las diferencias y coincidencias de fondo de las diferentes posiciones teóricas revisadas.

Desde 1981, iniciaron múltiples esfuerzos para modificar el currículum sin lograr el consenso para ello entre los diversificados grupos de docentes y sus diferentes enfoques teóricos, profesionales y académicos. Cada grupo o docente individual modificaba los contenidos, la forma de enseñanza y los sistemas de evaluación, pretendiendo así mejorar y actualizar el proceso formativo de los educandos. Si bien eso permitió la diversidad de opciones, también implicó la progresiva incoherencia y dispersión en la formación profesional de los egresados.

Treinta y cuatro años después, en 2015, por fin se aprobó un cambio curricular con un diseño aún más desafortunado que el anterior. En síntesis, se consideraron dos años de un tronco común en el que los estudiantes dan una revisada a las introducciones de siete diferentes tradiciones teóricas (cognitivo-conductual, psicoanálisis, humanismo, psicogenética, sistémica, histórico-

cultural y complejidad) para elegir una de ellas a partir del quinto semestre de la carrera y revisar sus aplicaciones en los ámbitos de salud, educación, educación especial, clínica, comunidad y centros laborales.

Como es evidente, los grupos académicos llegaron al consenso de distribuirse el proyecto educativo por grupos de interés, evitando así el diálogo interteórico y haciendo una carrera de psicología por cada tradición (siete carreras) que comparten un tronco común en la que los estudiantes revisan una pequeña parte de cada una. El efecto de este proyecto es que se afianzan las tendencias dogmáticas, y por tanto no-creativas, en estudiantes y docentes, sin dar cabida a proyectos originales que no coincidan con alguna de las siete tradiciones establecidas, como es, en mi caso, la Teoría de la praxis.

Al poco tiempo de implantado este currículum ha generado ya muchas inconformidades de docentes y alumnos que se sienten atrapados en un esquema rígido, desfavorable para el pensamiento crítico y la formación profesional y científica. Sin embargo, no se cuenta con las ideas educativas alternativas ni la receptividad institucional para afrontar esa problemática académica (Cfr. Lara, López, Herrera, Murueta y Williams, 1996).

Competencias vs. Cooperanzas

Las escuelas actuales, teniendo como eje al currículum, están diseñadas para formar empleados o robots humanos; no ciudadanos, no pensadores, no creadores. La idea del perfil de egreso y la secuencia industrializada de actividades y evaluaciones pretenden formar personas iguales que puedan encargarse de determinadas funciones

en una empresa o institución. Con esa perspectiva, los docentes, amables o autoritarios, se convierten en una especie de capataces o domadores para que sus alumnos respondan correctamente a determinados “reactivos”. Por ejemplo, quienes enseñan a leer y a escribir, generalmente no son buenos lectores y menos buenos escritores (aunque no fueran famosos); la mayoría solamente pretende que los educandos aprendan a traducir en sonidos los grafismos y que sean capaces de tomar dictado; la comprensión de la lectura implica solamente su adecuada interpretación, no su análisis crítico y su relación con otros escritos y con la vida cotidiana en la comunidad. Por eso ponen más énfasis en la lectura que en la escritura, y menos en la escritura original que, por cierto, Freinet (2005) sí promovía a través de la imprenta escolar y de la correspondencia interescolar. En las primarias actuales, generalmente los niños escriben solamente para que los docentes revisen si los grafismos fueron los adecuados, si la respuesta en el examen es correcta, si fueron capaces de tomar el dictado. Pocas veces, promueven que los educandos le escriban a otro(s) educando(s), a otros docentes, a los directivos escolares, a sus padres y a otros padres de familia; a niños de otras escuelas, de otras ciudades, de otros países; al policía, al presidente municipal, al gobernador, a los diputados, al presidente de la República, a los presidentes de otros países, al secretario general de la Organización de las Naciones Unidas.

A las capacidades que se enseñan en las escuelas de principios del Siglo XXI se les da el nombre de competencias. Un concepto surgido en los ámbitos de evaluación y selección de personal en las grandes empresas, para ver en qué puesto puede desempeñarse una persona o cuál de los candidatos

tiene más competencias para un determinado puesto. Este concepto -supuestamente integrador de conocimientos, actitudes, habilidades y valores- fue asumido y difundido en los proyectos educativos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y luego fue retomado por autores como Perrenaud (1999) y muchos otros, pero ninguno de los grandes autores de la pedagogía propuso el concepto ni habló de competencias. A muchos directivos y administradores educativos les sonó bien la idea integradora y funcional en cada “competencia”, en lugar del aprendizaje de conocimientos o habilidades por separado.

En 2013 fui invitado a dar una conferencia sobre Calidad Educativa desde la Teoría de la Praxis, como parte de un evento académico de rectores universitarios de diversas instituciones y estados de la República Mexicana. Estuve presente durante una buena parte del evento y pude escuchar los discursos de varios rectores que informaban que un alto porcentaje de los currículos de las carreras que impartían sus universidades estaban ya elaborados a base de competencias. Parecía un concurso para ver qué universidad tenía el mayor porcentaje. Me tocó dar la última conferencia, cuando ya el auditorio estaba cansado, así que tuve que pedir que se pusieran de pie brevemente para realizar algunos movimientos corporales y pequeños masajes para refrescar su ánimo y su atención. Logré crear otro clima con mi charla al plantear los cuestionamientos a la tañida noción de competencias y proponer el concepto antónimo de cooperanzas:

Las competencias son estándares que pretenden homogeneizar capacidades de saber hacer; las cooperanzas son acciones originales

que siempre superan otras anteriores. Un ejemplo de competencia es poder escribir una carta; una cooperación recíproca sería haber escrito algo relevante para alguien, o haber usado cierta información leída para proyectar algo novedoso y darle realidad.

Las competencias no tienen destinatario, son capacidades abstractas en espera de un cliente (empleador) que las use en algún momento del futuro; las cooperanzas son dirigidas a determinadas personas, grupos o comunidades, no esperan ser empleadas sino valorar sus efectos sociales. Las competencias promueven la rivalidad y el egoísmo, son individualistas; las cooperanzas, en cambio, llevan implícito el afecto, el trabajo en equipo, la organización y el compromiso con los otros. Quienes valoran a una persona por competencias le preguntan o evalúan qué sabe hacer, qué resultados pueden esperarse de sus acciones; en contraste, quienes valoran sus cooperanzas, preguntan y analizan qué ha hecho, qué resultados se han derivado de sus acciones. Las competencias preparan para el futuro: el presente, la vida escolar, es sólo un medio; el pasado, la historia, ya no importa, se reduce a una curiosidad. Las cooperanzas, por el contrario, organizan a individuos y grupos para actuar sobre el presente y así forjar el futuro: revisar el pasado es necesario para dirigir acciones actuales que transformen escenarios sociales en determinada dirección histórica.

La realización de las cooperanzas necesariamente genera capacidades que pueden aplicarse en otros casos similares, a las que hoy llaman competencias. Toda cooperación de hecho se traduce en una o varias competencias. Pero lo inverso generalmente no ocurre. Si una persona aprende por competencias

de ello no se deriva que realice cooperanzas o aplicaciones útiles de dichas competencias. Así, una persona puede tener la capacidad de elaborar una carta o de despejar una ecuación de segundo grado, pero -por lo general- eso no le llevará a que escriba una carta para alguien o a que use el despeje de una ecuación para aplicarlo en un proceso técnico que efectivamente sea útil.

Un nuevo concepto de educación

Para superar la concepción tradicional, durkheimiana, de la educación y sus nocivas consecuencias, es necesario asumir una nueva forma de entenderla, por lo que proponemos la siguiente definición:

La educación es el proceso mediante el cual crece la sensación de poder, la voluntad de poder y el poder mismo en una persona y/o en un colectivo, mediante la incorporación, compartición, complementación, creación y desarrollo de hábitos, narrativas, valores, juegos, actitudes, expresiones estéticas, explicaciones, rituales, normas, habilidades técnicas y proyectos políticos.

Esta definición recoge el concepto de voluntad de poder, de Nietzsche (1888/1996). Como sabemos, voluntad proviene del latín “volitio” que, a su vez deriva de “volo” que significa “quiero”. Así, voluntad es la forma genérica de “el querer”. “Querer poder” puede también expresarse como “querer lograr” o “querer hacer que algo ocurra”; no simplemente “querer que ocurra” sin hacer nada; sino querer hacer algo para cumplir el deseo. De esa manera, la voluntad de poder puede referirse desde al deseo de tomar agua hasta el deseo de cambiar el mundo en un determinado sentido.

En Nietzsche, la Voluntad de Poder es inherente

a la naturaleza: el deseo humano o animal tiene la misma estructura que la necesidad de los ríos para ir hacia el mar, atraídos los líquidos por la gravedad, dada su consistencia maleable en comparación con los sólidos, que también son atraídos pero no tienen la agilidad de los líquidos para deslizarse; o la necesidad de llover cuando el vapor se condensa y enfría en las alturas conforme va cambiando la temperatura hasta que su densidad se transforma en gotas que pesan más que el aire. Todo deseo es al mismo tiempo una necesidad en el sentido ontológico, aunque no siempre alcance su cometido, como las represas también pueden detener el flujo de una parte de los ríos o el agua puede consumirse y no dejar que el río llegue al mar como había sido anteriormente. Hay muchos procesos naturales que son interrumpidos por la influencia de otras fuerzas, tal como los deseos humanos que no llegan a realizarse. Hay que ver las implicaciones relativas de esas interrupciones, tanto en el medio ambiente como en los procesos psicológicos. Freud y sus seguidores han estudiado muchos casos de interrupciones, represiones e incluso traumatismos psicológicos.

Por eso, después de hacer un análisis filológico y filosófico, dice Nietzsche (1888/1996) que lo “bueno”, el bien, es todo lo que hace crecer la sensación de poder, la voluntad de poder y el poder mismo. Es necesario analizar esta frase con mayor detalle: la sensación de poder ocurre cuando una persona o un colectivo sienten que pueden hacer algo, aunque en ese momento no lo deseen (si quisiera podría subir esa escalera, pero no quiero); la voluntad de poder se refiere al deseo de hacerlo (voy a subir esa escalera en este momento) y el “poder mismo” significa estarlo haciendo o haberlo ya

hecho (estoy subiendo la escalera o subí la escalera).

Entonces la educación es el proceso que hace crecer en las personas y en los grupos la sensación de poder, la voluntad de poder y el poder mismo como parte del proceso de la vida social, es decir, como parte de un significado cultural en relación a las necesidades y posibilidades que se adviertan. De hecho, más allá del significado pasivo de la palabra “cultura” (conjunto de valores, creencias y costumbres de una comunidad) es importante hacer énfasis en su significado activo (como en agricultura, apicultura, puericultura, porcicultura): acción de cultivar ciertos valores, creencias, costumbres, habilidades, instrumentos, expresiones estéticas, narrativas, explicaciones, juegos, rituales, proyectos. Y, como parte del cultivarlos, también sembrar otros y cosechar sus resultados (Murueta, 2005).

Teoría de la acción

¿Cómo surge el deseo humano? ¿De qué depende que una persona o un colectivo decidan realizar una acción y comiencen a hacerla ya? En los humanos como en los animales ocurren procesos bioquímicos y eléctricos que generan sensaciones diversas, algunas de ellas generan algún grado de dolor o placer. El dolor conlleva un estado de conflicto, de rechazo al dolor y, por tanto, a lo que lo provoca; surge un deseo natural o incondicionado de abatir el dolor; mientras que el placer agrada, primero, y luego atrae. El deseo es la anticipación y la búsqueda del placer y/o la evitación del dolor. El placer está intrínsecamente relacionado con la continuidad de la vida; mientras que el dolor, a su posible interrupción. En los primeros humanos, la genealogía de la colaboración generó la necesidad y la posibilidad de la comunicación, de tener en cuenta

la acción de otros de manera coordinada. Los otros comenzaron a formar parte de cada persona: sus señales, sus reacciones, sus acciones y, finalmente, sus intenciones y deseos, fueron incorporados en cada individuo, por ello el crecimiento del lóbulo frontal que hace posible la imaginación y la reflexión, siendo esta última la posibilidad de reaccionar ante otros hechos dentro del mismo proceso mental; una(s) parte(s) del cerebro reaccionando a otra(s). La interacción no solamente es con el entorno, sino también consigo mismo, con el propio proceso mental. La reflexión y la imaginación, a su vez, hicieron posible recordar eventos anteriores y orientarse por fines mediatos, derivando en una progresiva capacidad de coordinación y de vivencias afectivas: amor y odio.

Los malestares y los posibles placeres generan las emociones-deseo de quitar los primeros y tener acceso a los segundos; la persona o el grupo conciben la posibilidad de dejar de tener malestares y/o de alcanzar determinados placeres. Cuando ocurre un malestar, incluso por la prolongada ausencia de placer, se genera tensión nerviosa o ansiedad que puede traducirse en inquietud, zozobra, incertidumbre, impotencia cuando no se sabe qué hacer; o bien en acción intencional cuando se advierte cuál es el camino para quitar ese malestar. Desafortunadamente hay dolores o vacíos que no encuentran ese camino y se produce la neurosis crónica, que encuentra canalización a través de formas compulsivas de placer, agresividad innecesaria, aferramiento a algo que estructure y que permita canalizar y mitigar las tensiones padecidas.

Si una persona ha estado sin tomar agua varias horas, haciendo mucho ejercicio físico y en un ambiente muy caluroso, por ejemplo, caminando en

un desierto, en el momento en que tuviera acceso a un vaso con agua potable y fresca la consumiría de inmediato. La acción se da necesariamente. Si, en cambio, otra persona hace pocos segundos que consumió suficiente, es decir, no siente necesidad de beber más agua y para conseguir otro vaso con agua tuviera que caminar varios cientos de metros, con poca probabilidad de encontrar ese líquido, es un hecho que no iniciará esa acción. El ejemplo se vuelve interesante cuando pensamos en una persona que tiene mucha sed y tiene incertidumbre sobre caminar más para buscar agua, sabiendo que las probabilidades de encontrarla son casi nulas. Entonces viene la desesperación y, en casos, extremos ocurren delirios y alucinaciones compensatorias.

Los seres humanos tienen una intrínseca vocación afectiva, al tener la posibilidad de captar y sentir lo que sienten otro(s) y, por tanto, incorporar el deseo real, potencial o imaginario de los otros en el propio deseo. De tal manera, que muchos dolores, inconformidades, inquietudes e impotencias personales son motivadas por estar sintiendo imaginativamente los de otro(s); asimismo, el placer de los otros actual y potencial es fuente del placer propio. Es lo que conocemos como amor, amistad o estima y que, en la actualidad, se conoce genéricamente como afecto. La mayoría de las acciones humanas se generan por afecto, ya sea por amor y/o por odio. El odio es un sentimiento derivado de la impotencia amorosa, al repudiar aquello que genera o puede generar dolor o bloquear el placer o acceso al placer de quienes se ama (Spinoza, 1677/1980).

La educación ayuda a las personas y a los grupos a encontrar las señales, los conceptos, las acciones

para superar necesidades individuales-colectivas detectadas: dolores, miedos, inquietudes, conflictos, inconformidades, impotencia; o bien, para acceder a nuevas posibilidades de satisfacción placentera que no habían sido antes advertidas. La educación organiza, promueve y potencia la voluntad de poder de educandos y educadores.

El poder es siempre “poder hacer”. Como dice Gramsci (1971), una persona puede hacer algunas cosas por sí mismo, pero al coordinarse con otros su “poder hacer” se multiplica hasta en grados superlativos. Si la educación consiste en acrecentar la voluntad de poder y el poder mismo de educandos y educadores, es necesario que los proyectos educativos promuevan de manera enfática las posibilidades de cada vez mejores, más completas y más complejas formas de ensamblaje, de coordinación, de organización, para la realización de anhelos personales-colectivos. Esto es una prioridad educativa.

Los docentes deben caracterizarse por su capacidad para convocar flexiblemente a sus estudiantes para elaborar y realizar proyectos interesantes que influyan y transformen a sus comunidades, haciendo crecer su poder individual y colectivo, detectando, impulsando, combinando, desarrollando y proyectando socialmente los talentos de cada estudiante y del grupo como un todo. Esto implica que los docentes tienen intereses sociales y capacidad organizativa para detectar las mejores formas en que pueden acoplarse las diversas vocaciones, intereses, talentos y capacidades de los integrantes del grupo para lograr un proyecto más efectivo.

De manera similar, a las instituciones educativas corresponde convocar y organizar flexiblemente los

intereses y vocaciones docentes y, conjuntamente con ellos a los estudiantes, para formular un gran proyecto integral, original, con una identidad institucional y una intencionalidad social, cultural y política. Los coordinadores institucionales generan una propuesta de proyecto educativo que ponen a consideración y enriquecen con la participación de docentes y estudiantes, e incluso de otras instituciones y de las comunidades, buscando siempre la complementación, la diversidad y el consenso.

Como parte de los proyectos institucionales se generan evaluaciones y retroalimentaciones periódicas, en las que se exponen y comentan las experiencias, generando ajustes y nuevas posibilidades. Estas sesiones de evaluación y retroalimentación pueden ser intergrupales, dentro de la misma institución, con las comunidades, interinstitucionales, zonales, estatales, nacionales o internacionales diversas. Así cada grupo y cada institución van acrecentando su pertinencia y efectividad social, incorporando de mejor manera a los nuevos educandos.

Campos de posibilidades educativas

En lugar de currículum las instituciones educativas pueden acceder a un nuevo nivel de planeación educativa a través de diseñar campos de posibilidades educativas contextualizados y que integren talentos de los educandos y educadores con los anhelos, intereses y propuestas para y desde las comunidades locales, regionales, estatales, nacionales e internacionales en que se insertan. Los campos de posibilidades educativas se proponen como alternativa para superar las desventajas del currículum antes señaladas. En efecto, un campo de

posibilidades educativas es un proyecto escolar o universitario que:

1) Toma en cuenta los proyectos sociales y políticos de la época y lugar, pero se conciben como un proyecto original, diferente en cada caso.

2) Explica cuáles son las preocupaciones sociales a las que pretende responder y la manera en que considera que es conveniente hacerlo a través de determinadas cooperanzas de la institución como un todo y previendo cómo esas acciones pueden tener continuidad en etapas posteriores de la vida de los educandos y de los educadores, recogiendo sus aportaciones.

3) Propone una serie de cooperanzas diversas que pueden contribuir a abordar las problemáticas y posibilidades sociales advertidas. Estas cooperanzas pueden ser profundizadas, ampliadas, complementadas, aumentadas o borradas en cuanto se advierta que es conveniente, compartiendo y consensuando con todos los interesados la propuesta.

4) Mantiene el ánimo de aceptar e integrar todas las propuestas y desechar solamente aquellas anteriores que es obvio que han dejado de ser pertinentes.

5) Clasifica las cooperanzas por área temática, ámbito de acción, comunidades o poblaciones a las que van dirigidas, niveles de complejidad o alcance, o por otros criterios que surjan en el proceso.

6) Promueve que cada docente y cada estudiante se sienta libre para proponer, combinar, consensuar y realizar diversas posibilidades de cooperanzas, a partir del menú de propuestas institucionales.

7) Prevé que los coordinadores institucionales y los docentes se reúnan periódicamente para analizar

los términos del proyecto educativo y para integrar nuevas propuestas o posibilidades.

8) Propicia y organiza que docentes y estudiantes se reúnan en las aulas para analizar, reflexionar y diseñar un proyecto original de investigación-acción creadora, ya sea documental, experimental o de campo, considerando las preocupaciones, conceptos, propuestas y proyectos de los diseñadores del Campo de Posibilidades Educativas, así como los intereses, ideas y propuestas del docente y de cada uno de los estudiantes. Este proyecto:

a. documenta con datos y relatos la problemática social a la que pretende abocarse;

b. analiza los antecedentes y los conceptos más pertinentes relacionados con dicha problemática;

c. plantea las ideas del grupo para afrontar dicha problemática;

d. establece y define cooperanzas generales y particulares a realizar en un período determinado (trimestre, cuatrimestre, semestre, año, dos o más años);

e. define con claridad el ámbito, comunidad o población a la que se dirigen las cooperanzas.

f. señala los instrumentos y materiales necesarios;

g. considerando cada cooperanza particular, expresa la estrategia y actividades para realizarla;

h. plantea la manera en que se recogerán los datos para hacer la evaluación del proceso y de sus resultados.

9) proyecta que el grupo de estudiantes y docente organicen por consenso los roles, funciones, subequipos y acciones que tendrán para llevar a cabo el proyecto grupal, según vocaciones, talentos, intereses y posibilidades.

10) Solicita que, al llevar a cabo las cooperanzas acordadas, los mismos actores recojan datos, documentos y observaciones para integrarlos en el informe o exposición que harán ante otros grupos o instituciones para el intercambio de experiencias y retroalimentación.

11) Enriquece sistemática y progresivamente el menú de propuestas institucionales, recogiendo los informes e instrumentos que se van generando en cada proyecto grupal, de tal manera que puedan ser punto de partida para otros grupos y así lograr el aprendizaje transgeneracional.

En efecto, un campo de posibilidades educativas:

a) Propicia el aprendizaje-enseñanza individual, interactivo y colectivo.

b) Promueve el aprendizaje creador, la imaginación y la originalidad.

c) Valora y promueve la diversidad como una fuente de enriquecimiento cultural, académico y social.

d) Es antidogmático, flexible y receptivo a las ideas y propuestas de educandos y educadores.

e) Atiende problemáticas sociales, comprendiendo su historia, su dinámica y su perspectiva.

f) Convierte a las instituciones educativas en Centros de Acción Social y Cultural, y a las aulas en espacios de deliberación, diálogo, diseño, planeación y organización de actividades científicas, profesionales y sociales.

g) Tiene un enorme impacto social y cultural a través de las actividades cotidianas de docentes y alumnos estructuradas en proyectos grupales e institucionales.

h) Genera en estudiantes y docentes fuertes sentimientos afectivos y compromiso social,

especialmente con las comunidades con las que han trabajado.

i) Valora, recoge, integra, aprovecha, desarrolla y potencia intereses, vocaciones y talentos personales.

j) Se sustenta esencialmente en la motivación intrínseca de educadores y educandos, haciendo surgir el apasionamiento por el aprendizaje, la colaboración, la organización y la acción social.

k) Promueve el aprendizaje transgeneracional al incluir en el menú académico los productos de proyectos previos clasificados por temática, ámbito, comunidad, alcance y nivel de dificultad.

l) Es completamente flexible y se actualiza al modificar y ampliar continuamente los diferentes elementos del Campo en función de los acontecimientos y dinámicas sociales.

m) La evaluación consiste en la retroalimentación sistemática y de 360 grados, intraequipo, interequipos, intergrupos, interinstitucional, intermunicipal, interestatal, interregional e internacional. Todos opinan, valorando las aportaciones y logros, así como señalando lo que podría ser mejor en otros proyectos similares. No hay calificaciones.

n) Cada proyecto realizado puede traducirse en un número de créditos que puede irse acumulando para avalar socialmente una determinada formación alcanzada.

o) Las experiencias, resultados y productos de una generación o de un grupo pueden ser aprovechados por otros grupos que aborden problemáticas o temas similares, potenciando el desarrollo científico: conceptual, técnico, tecnológico, instrumental.

Los campos de posibilidades educativas pueden generarse e instrumentarse de manera inmediata, considerando las legislaciones y estructuras

institucionales y, gradualmente, inducir que éstas se adapten a los requerimientos de este nuevo enfoque educativo.

Cambiar el paradigma educativo que significa el currículum y sustituirlo por este concepto de Campo de Posibilidades Educativas es más que una transformación educativa o política; se orienta a una transformación civilizatoria, postoccidental, a la que llamamos Sociedad del Afecto, formando personas creadoras, emprendedoras, organizadoras, apasionadas en hacer realidad anhelos y proyectos, con grandes capacidades técnicas ligadas a su vinculación emocional con las comunidades y la historia; por tanto, con alta autoestima personal y colectiva; y con vocación de diálogo abierto y capacidad para construir consensos.

REFERENCIAS

- Althusser, L. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomía de los objetivos de la educación. Buenos Aires: El Ateneo, 1990
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). La reproducción. Barcelona: Laia
- Durkheim, E. (1924). Educación y sociología. Bogotá: Linotipo, 1979.
- Ehrlich, Patricia (1996). "Bases pedagógicas del sistema modular". En María Isabel Arbesú y Luis Berruecos (coordinadores y editores). El sistema modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana. Ciudad de México: UAM- Xochimilco
- ENEP Iztacala (1982). Memorias y perspectivas 1975-1982. Tlalnepantla: ENEP Iztacala UNAM
- Foucault, M. (2003). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI
- Freinet, C. (2005). Técnicas Freinet de la escuela moderna. México: Siglo XXI
- Gramsci, A. (1971). El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Buenos Aires: Nueva Visión
- Ilich, I. (1985). La convivencialidad. México: Joaquín Mortiz/Planeta, 1985
- Lara, J., López, S., Herrera, Alma, Murueta, M. E. y Williams, G. G. (1996). Alternativas para la formación de psicólogos en México. Ciudad de México: Amapsi
- Neil, A. (1960). Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1978
- Murueta, M. E. (2005). Culturas escolares y aprendizaje organizativo. Ciudad de México: Amapsi
- Nietzsche, F. W. (1888). El Anticristo. Madrid: Alianza Editorial, 1996
- Perranaud, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Chile: Dolmen Ediciones.
- Piaget, J. (1981). Psicología y pedagogía. México: Ariel
- Spinoza, B. (1677). Ética demostrada según el orden geométrico. México: Fondo de Cultura Económica, 1980
- Tirado, F. (1986). "La crítica situación de la educación básica en México". En: Ciencia y Desarrollo. Volumen XII, número 71. Pp. 81-94
- Torres-Muñoz, M. y Pérez Rodríguez Terminel, María Eugenia (2004). Modelo educativo de currículum flexible. Revisado en: https://www.researchgate.net/publication/291523842_Modelo_Educativo_de_Currículo_Flexible
- Vasconcelos, J. (1925). La raza cósmica. Ciudad de México: Porrúa, 2019
- Vygotski, L. S. (s/f). Pensamiento y lenguaje. Lautaro
- Wallon, H. (1959). Sociologie et éducation. Citado por Palacios, J. La cuestión escolar. Barcelona: Laia, 1980
- Wolfgang, K. (1993). Currículo y Didáctica General. Quito: Abya-Yala

La necesaria evaluación de la calidad de los programas de postgrado en Bolivia

The necessary evaluation of the quality of postgraduate programs in Bolivia

A avaliação necessária da qualidade dos programas de pós-graduação na Bolívia

Adhemar Poma

adhempoma@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1706-7506>

EMPIRIA – Conocimiento Incalculable, La Paz, Bolivia

María Nelly Pereira Alvarez

mapereira.41@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2851-5703>

Universidad Mayor San Andrés, La Paz, Bolivia

| Artículo recibido en abril 2022 | Arbitrado en mayo 2022 | Aceptado en junio 2022 | Publicado en julio 2022

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v2i4.18>

RESUMEN

Palabras clave:

Educación; evaluación; calidad; desarrollo.

Hoy se vive en Bolivia una “explosión” de ofertas de cursos de actualización y programas postgraduales orientados a los diferentes campos del conocimiento y desarrollo profesional. A diciembre del año 2018, estaban registrados en el padrón del Comité Ejecutivo de Universidad Boliviana (CEUB) más de 3.000 programas de postgrado. Esta cantidad no considera los postgrados de las universidades privadas cuya autorización, control y seguimiento depende directamente del Ministerio de Educación, Deportes y Culturas. Más allá de los trámites de autorización de funcionamiento establecidos por las instancias oficiales tanto del CEUB como del propio Ministerio de Educación se desconoce cuál ha sido el impacto percibido por las personas que participaron de dichos programas en tanto que también se ignora si existieron mejoras en términos del retorno sobre la inversión realizada y otros resultados intangibles. Se trata de contar con parámetros de referencia que faciliten insumos valiosos para la toma de decisiones que apunten al mejoramiento de la gestión de la formación postgradual. Algunas preguntas cardinales son: ¿por qué es necesaria la evaluación?, ¿cuál será el uso de los resultados?, ¿qué elementos y aspectos se quiere evaluar? ¿qué incluye o excluye?, entre otras. En consecuencia, el modelo de evaluación que se diseñe debe ser sistemático, riguroso, oportuno y coherente. La evaluación de la calidad de la educación postgradual es un reto estratégico para el país. Una evaluación que se convierta en el mecanismo bisagra entre el sistema universitario en general, y postgradual en particular, y el desarrollo económico, cultural y productivo del país.

ABSTRACT

Keywords:

Education; evaluation; quality; development

Bolivia today lives in an “explosion” of offers refresher courses and programs to postgraduales different fields of knowledge and professional development. As of December of last year, 2018, more than 3,000 postgraduate programs were registered in the register of the Executive Committee of Universidad Boliviana (CEUB). This amount does not consider postgraduate degrees from private universities whose authorization, control and monitoring depends directly on the Ministry of Education.

Beyond the operating authorization procedures established by the relevant authorities of both CEUB and the Ministry of Education itself it is unknown what the impact has been felt by the people who participated in these programs while it is also unclear whether there were improvements in terms of return on investment and other intangible results.

It is to have benchmarks that provide valuable inputs for making decisions aimed at improving the management of postgraduate training. Some essential questions are: why the evaluation is needed ?, what will be the use of the results ?, what elements and aspects is to be evaluated? what includes or excludes ?, among others. Consequently, the evaluation model that is designed must be systematic, rigorous, timely and consistent. Evaluation of the quality of education postgradual is a strategic challenge for the country. An evaluation that becomes the hinge mechanism between the university system in general, and postgraduate in particular, and the economic, cultural and productive development of the country.



RESUMO

A Hoje na Bolívia há uma “explosão” de ofertas de cursos de atualização e pós-graduação voltados para as diversas áreas do conhecimento e desenvolvimento profissional. Em dezembro de 2018, mais de 3.000 programas de pós-graduação foram registrados no registro do Comitê Executivo da Universidade Boliviana (CEUB). Este valor não contempla os cursos de pós-graduação de universidades privadas cuja autorização, controle e acompanhamento dependem diretamente do Ministério da Educação, Esportes e Cultura. Além dos procedimentos de autorização de funcionamento estabelecidos pelas instâncias oficiais tanto do CEUB quanto do próprio Ministério da Educação, não se sabe qual tem sido o impacto percebido pelas pessoas que participaram desses programas, como também não se sabe se houve melhorias em termos do retorno do investimento realizado e outros resultados intangíveis. Trata-se de ter parâmetros de referência que forneçam subsídios valiosos para a tomada de decisões que visem melhorar a gestão da formação pós-graduada. Algumas questões cardeais são: por que a avaliação é necessária?, qual será o uso dos resultados?, quais elementos e aspectos você deseja avaliar? O que inclui ou exclui?, entre outros. Consequentemente, o modelo de avaliação que se desenha deve ser sistemático, rigoroso, atempado e coerente. A avaliação da qualidade da pós-graduação é um desafio estratégico para o país. Uma avaliação que se torna o mecanismo de articulação entre o sistema universitário em geral, e o sistema de pós-graduação em particular, e o desenvolvimento econômico, cultural e produtivo do país.

Palavras-chave: Educação; avaliação; qualidade; desenvolvimento

INTRODUCCIÓN

En La extrema globalización y “tecnologización” de la sociedad actual junto al incremento de la competitividad en el mercado de trabajo, bienes, servicios y conocimientos, están induciendo a las personas, cada vez con mayor frecuencia, a asistir a programas de formación superior avanzada. Así, adquirir formación de postgrado se puede considerar como una estrategia de desarrollo profesional, que en un ambiente dinámico y de calidad, puede llegar a convertirse en un factor de excelencia y de generación de nuevas oportunidades profesionales.

Del mismo modo, en distintas instituciones de educación superior, sean de gestión privada o pública, se observa una “explosión” de ofertas de cursos de actualización y programas postgraduales orientados a los diferentes campos del conocimiento y desarrollo profesional. Tanto es así que los registros del Comité Ejecutivo de Universidad Boliviana consignan más de tres mil programas de postgrado vigentes en todo el país a diciembre del año pasado 2018. Esta cantidad no considera los postgrados de las universidades privadas cuya autorización de la oferta, control y seguimiento depende directamente del Ministerio de Educación de Bolivia por medio del Viceministerio de Educación Superior y Formación Profesional. De acuerdo con la normativa existente, la formación postgradual se canaliza en las siguientes certificaciones: Diplomado, Especialidad, Maestría, Doctorado y Post doctorado.

Sin embargo y paradójicamente, ante esta realidad masiva de oferta y demanda de cursos de postgrado, aún no se ha instalado un mecanismo de evaluación de calidad de estos programas, más allá de los trámites de autorización de funcionamiento establecidos por las instancias oficiales; por tanto, se desconoce cuál ha sido el impacto percibido por las personas que participaron de dichos programas en tanto que también se desconoce si existieron mejoras en términos del retorno sobre la inversión realizada y otros resultados intangibles, motivo por el que se plantea el presente trabajo.

Ahora bien, el capítulo sexto de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (CPEPB) del 29 de febrero de 2009, en el artículo 89 establece:

- El seguimiento, la medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa en todo el sistema educativo estará a cargo de una institución pública, técnica especializada, independiente del Ministerio del ramo. Su composición y funcionamiento será determinado por la ley. (Gaceta Oficial, Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, 2009)

Asimismo, la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” No.70, en el artículo 83, establece la creación del Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE). Específicamente menciona:

1. Se crea el Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, institución pública descentralizada, técnica, especializada, independiente en cuanto al proceso y resultado de sus evaluaciones. Su funcionamiento será reglamentado mediante Decreto Supremo.

2. El Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa estará encargado de realizar el seguimiento, medición, evaluación y acreditación de la calidad educativa del sistema educativo en los subsistemas Regular, Alternativo y Especial.

3. Su composición está constituida por un Directorio, Directora o Director Ejecutivo y un equipo técnico multidisciplinario especializado.

Sin embargo, se han establecido diversas opiniones críticas al funcionamiento del OPCE. “El actual Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, creado en el marco de la Ley Avelino Siñani, es un escuálido sustituto del SIMECAL; tan pobre es su desempeño, que prácticamente

no vale la pena referirse a él. En cinco años de funcionamiento, (...) este Observatorio no pudo crear indicadores validados para ser aplicados en pruebas de aprendizaje y en evaluaciones de gestión educativa; carece de planes, programas definidos y un presupuesto suficiente; su personal es improvisado, incompetente y desprovisto de las calificaciones técnicas necesarias” (Página 7, 2015).

En este contexto, podría decirse que la práctica general de la evaluación de la calidad de la educación en Bolivia es incipiente. Según Gamarra, en los niveles primario y secundario el país se apartó de las evaluaciones sobre calidad de la educación (2018). La situación se repite a nivel de pregrado y sobretodo a nivel de postgrado, al no contar con indicadores y estándares de calidad debidamente validados y, por tanto, simplemente no se puede evaluar la calidad de los programas postgraduales.

La calidad y su sentidos

El sentido o significado de calidad dentro de la educación no es único ni preciso. Como resultado de diversas concepciones acerca de los objetivos de la educación, siempre ha habido discrepancias acerca de su significado y, consecuentemente, sobre los mecanismos y criterios para evaluarla (Labarca, 1977). Este concepto formulado el siglo pasado sigue vigente en un contexto en el que los enfoques, corrientes y avances tecnológicos vinculados a educación abordan nuevas perspectivas sobre la calidad.

Hoy se hacen esfuerzos para determinar si la educación que se brinda en los diferentes niveles, áreas y modalidades de la educación es de calidad, una calidad referida a determinados criterios y parámetros según las particularidades de cada región o país. Tanto es así que en muchos países hay instituciones orientadas a la evaluación de la calidad de la educación auspiciados por sus ministerios de educación y en otros casos, a través de universidades o instituciones autónomas.

Internacionalmente, diferentes organizaciones de reconocida trayectoria han planteado la necesidad de proyectar la evaluación de la calidad desde una perspectiva comparativa de las intenciones de los Estados las mismas que están plasmadas en políticas y programas de evaluación de la calidad. (UNESCO, Reflexiones en Torno a la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina, 2008). Esto es particularmente válido en el postgrado, porque se trata del más alto nivel educativo y/o porque sus costos son mayores que en otros niveles. Por ello, es pertinente presentar métodos y resultados que pueden ser significativos para la mejor comprensión y solución de los problemas académicos presentes en los programas postgraduales.

Tradicionalmente y desde fines del siglo pasado en la educación superior se ha asociado la calidad a tres ámbitos diferentes pero vinculados: la docencia, la investigación y la extensión; las que conjuncionan la valoración del personal docente, los programas académicos propiamente, los métodos de enseñanza-aprendizaje, los aspectos metodológicos y la investigación para el desarrollo

(Tunnermann, 1996). Otro indicador en el enfoque tradicional de la calidad en la educación superior estaba, vinculado al contenido de sus currículos; y así, la educación posgraduada surge se desarrolla y perfecciona como una extensión de las carreras universitarias con contenidos complementarios y de especialización respondiendo a una necesidad de perfeccionamiento de la práctica profesional.

Finalmente, y desde los primeros años del siglo presente, el concepto de calidad ha ido evolucionando al aseguramiento de la calidad; enfoque que incluye las tareas de distintos actores involucrados tendientes a mejorar y promover la calidad de la educación superior en todas sus dimensiones. Así, abarca los procesos internos de la institución, los lineamientos que dictan los actores políticos desde las diferentes esferas gubernamentales con instrumentos de política para tal efecto.

Calidad, evaluación y proceso formativo

Las características particulares que le dan una especificidad propia al proceso enseñanza-aprendizaje en la educación de postgrado, se manifiestan en los objetivos del proceso de “aprender a aprender” y “enseñar a pensar” a un estudiante adulto con capacidad crítica y reflexiva que contribuye con sus iniciativas a la solución de los problemas profesionales; contando con un docente dotado de medios y estrategias adecuadas al propósito y los objetivos a alcanzar, cuya misión es organizar, estimular, integrar y coadyuvar el proceso de educación avanzada.

En este nivel el docente es un guía que viabiliza las experiencias de aprendizaje o re-aprendizaje y establece una relación recíproca con el educando donde ambos aprenden entre sí, mediante el uso de estrategias pedagógicas flexibles que permiten el desarrollo de la creatividad de todos los integrantes del proceso: estudiantes y docentes (Hatim A, 1998). Consiguientemente, la participación activa del educando se torna en un venero de inspiración para la inquietud científico-intelectual, la búsqueda y desarrollo independiente de los conocimientos; la autoexigencia, la canalización del interés profesional, la necesidad consciente y profunda de aprender para resolver problemas de la profesión. Entendida así la formación como un proceso compartido, complejo y de solución de problemas.

“No puede negarse la importancia -y hasta la urgencia- de la evaluación de la calidad de los programas formativos (...) en un ambiente cambiante y competitivo como lo es el actual”. (Peñaranda & Peñaranda, 2015) Es importante tener presente que acceder a la educación en postgrado puede representar una oportunidad de “perfeccionamiento intencional constructivo e integrador, que conduzca a los estudiantes postgraduados a conseguir sus propios logros fundamentados en sus capacidades y potencialidades, relacionando su aprendizaje con las responsabilidades personales y sociales que le son propias, mediante su preparación para aportar soluciones concretas en su entorno profesional y laboral” (Muñoz, 2004). En esa línea, las personas que deciden cursar un programa de postgrado esperan recibir servicios de calidad

idóneos, formando y fortaleciendo habilidades y competencias de alto nivel que les permita gozar de beneficios futuros, ya sean éstos reflejados en un mayor ingreso económico, mayor empleabilidad, mayor autorrealización, mayor desarrollo integral, entre otros.

De acuerdo con la literatura internacional se identifican diferentes procedimientos para evaluar la calidad de programas de postgrado, como ser:

- Aplicación del instrumento de medición MASTERQUAL que considera tres elementos a evaluar: a) elementos materiales, b) elementos académicos y, c) resultados alcanzados (Peñaranda & Peñaranda, 2015).

- Escala de criterios de Gago: a) la eficacia y la eficiencia, b) la pertinencia, c) la trascendencia y equidad; sobre ellos se construyen indicadores, estándares y parámetros (En Cardoso & Cerecedo, 2011).

- Niveles de evaluación de impacto: a) reacción, b) aprendizaje, c) conducta y d) resultados. (Kirkpatrick D. , 1994). Es importante puntualizar que Phillips, J. propone un quinto nivel: retorno sobre la inversión (Phillips J. , 1991).

Se trata de contar con parámetros mínimos de referencia para un proceso de evaluación de la calidad de los programas de postgrado que facilite recuperar insumos valiosos para la toma de decisiones que apunten al mejoramiento de la gestión de la formación postgradual.

En el caso boliviano, con pocas excepciones, se desconoce la importancia de las evaluaciones.

Los docentes son reacios a evaluar su propio desempeño, pero tampoco los estudiantes, como beneficiarios directos de los procesos formativos, exigen información sobre la calidad de los centros de formación académica y de la oferta propiamente. Los organismos públicos no generan indicadores de calidad ni proveen información de la gestión educativa. Diferentes universidades ofertan sus servicios con garantía de excelencia académica; sin embargo, en su generalidad estas instituciones no realizan evaluaciones de impacto de sus programas; las pocas que las realizan únicamente se basan en evaluaciones de satisfacción e importa poco o nada superar sus falencias y mejorar el servicio educativo que brindan al no existir una entidad que las regule y mida en su desempeño.

Por su parte, las personas que deciden cursar un programa de postgrado esperan recibir servicios de calidad idóneos que les permita gozar de beneficios futuros, ya sean éstos reflejados en un mayor ingreso económico, mayor empleabilidad, mayor autorrealización o mayor desarrollo integral. Sin embargo, muchas veces las expectativas de calidad no se ven reflejadas en la realidad del proceso educativo ni tampoco en mejoras posteriores al programa cursado.

Las principales interrogantes en la evaluación postgradual

Para iniciar un proceso evaluación, Fitzpatrick et al. (2004) señalaron que es preciso entender lo que impulsa una evaluación, su propósito o finalidad mayor. Para ayudar a establecer la finalidad, los autores sugieren considerar algunas preguntas guías como: ¿por qué es necesaria

la evaluación?, ¿cuál es su propósito?, ¿qué preguntas contestará?, ¿cuál será el uso de los resultados?, ¿quién los utilizará?, ¿quiénes necesitan conocer los hallazgos?, ¿qué es lo que se pretende evaluar? ¿qué elementos y aspectos se quiere evaluar? ¿qué incluye o excluye?, ¿en qué tiempo se evaluará?, ¿quiénes serán los implicados?, ¿cuáles son los objetivos y metas del programa a ser evaluado?, ¿qué necesidades se pretenden atender? ¿en qué momento es conveniente evaluar? ¿cómo evaluó? (Como se cita en Correa, 2013, p.11) En consecuencia, el modelo de evaluación que se diseñe debe ser sistemático, riguroso, oportuno y coherente, que contemple las funciones requeridas para responder a las interrogantes básicas de forma integrada.

No obstante, a pesar de la existencia de distintos formatos de evaluación que pueden ser utilizados para la valoración de programas de formación, en este caso postgraduales, un modelo muy utilizado y bastante difundido a nivel mundial, principalmente en organizaciones productivas es el propuesto por Donald Kirkpatrick, debido a que cada vez más es recurrente la necesidad de identificar el impacto de los procesos formativos en general (como se cita en Correa, 2013, p.15). Aspecto que perfectamente se enlaza con las características de la evaluación de programas postgraduales puesto que éstos implican una especialización en un área de desempeño del cursante, una inversión pecuniaria considerable, además de tiempo y esfuerzos, sin descontar que los conocimientos y habilidades aprendidos deben repercutir en una mayor productividad, tanto en el ámbito personal como en el laboral-institucional.

Tendencias en la evaluación de la calidad

Hoy no es posible entender ningún proceso formativo sin considerar la evaluación de la calidad. Desde finales del siglo pasado (década de los noventa) la evaluación de la calidad ha sido un factor recurrente tanto en políticas públicas nacionales como en el presupuesto de financiamiento de los organismos internacionales.

Regionalmente hablando, en el área iberoamericana ha sido un tema de preocupación y debate en casi todos los países desde hace varios años, especialmente cuando en las reformas del nivel terciario de la educación se ha incorporado a la evaluación de la calidad como una de sus prioridades. En la práctica, la evaluación aparece de un modo cada vez más sistemático siguiendo parámetros de acreditación académica a partir del cumplimiento de normativas derivadas de organismos de acreditación no solo nacionales sino también internacionales.

En esta tesitura, en los últimos años se visibilizan dos tendencias: 1. Vinculación de la evaluación de la calidad a la expedición de una acreditación o certificación, previo cumplimiento de requisitos y 2. Adecuación de los contenidos curriculares a las demandas del mundo del trabajo, generación de puentes entre los requerimientos de sociedad y la oferta formativa de pregrado y, principalmente, de postgrado, considerando principios de transparencia, imparcialidad política y capacidad de fuerte autocrítica.

De otro lado, la constitución de redes y/o agencias de evaluación internacionales supone la apertura de nuevos espacios de análisis, debate y

formulación de propuestas para identificar, diseñar, aplicar y monitorear intervenciones evaluativas que generen información estratégica para una adecuada toma de decisiones que impacte en el fortalecimiento de la educación superior en general y de la educación postgradual en particular. Este entendido será medular estimar el desarrollo económico y productivo de cada país, sus niveles de productividad y competitividad considerando la forma en que estos niveles están directamente asociados al desarrollo formativo universitario.

Es cierto que la ampliación de la oferta curricular postgradual, la complejidad de los sistemas universitarios y la masificación de este nivel de educación avanzada constituyen nuevos modos de abordaje de la evaluación de los programas postgraduales que deben ir más allá de la simple intención de las autoridades para convertirse en verdaderas políticas públicas que se plasmen en proyectos operativos para transformar la educación postgradual considerando las constantes necesidades de cambio, perfeccionamiento y adaptación a nuevos contextos institucionales, internos y externos.

Desafíos y proyecciones

La evaluación de la calidad de la educación postgradual es un reto estratégico para cualquier país. No basta con la creación de sistemas integrados de aseguramiento de la calidad, tampoco con únicamente la instalación de mecanismos de control de calidad, dependen de donde dependan. Por ejemplo, está en ciernes la creación de la Agencia Plurinacional de Acreditación que articulará los procesos de

evaluación y acreditación de las ofertas formativas de pregrado y postgrado de las universidades públicas y privadas en Bolivia. Se trata de lograr un sistema universitario en general y postgradual en particular empalmado con el desarrollo político, económico, cultural y productivo del país, donde la evaluación de la calidad se constituya en el mecanismo bisagra para alimentar, re alimentar y retroalimentar la innovación y la pertinencia de la educación superior.

Lo anterior implica desarrollar todo un instrumental metodológico evaluativo capaz de identificar y promover nuevas modalidades de enseñanza, nuevos tipos de programas con una enfoque de “educación dual” (basado en un fuerte énfasis en la práctica de conocimientos y habilidades, con horas de aplicación en ámbitos y desempeños reales); docentes convertidos en facilitadores de la optimización de competencias profesionales; contenidos remozados permanentemente y orientados al desarrollo vertiginoso del campo laboral de los cursantes postgraduales, con el uso de la tecnología cada vez más sorprendente. De este modo la evaluación de la calidad de los programas postgraduales se convertirá en el elemento gatillador del vínculo estrecho que debe existir entre la academia y el desarrollo en todas sus dimensiones.

REFERENCIAS

- Bittel, G. y. (1974). Manual de Entrenamiento y Desarrollo Personal. Mexico: Ediciones Diana
- Cardoso, E., & Cerecedo, M. (2011). Propuesta de indicadores para evaluar la calidad de un programa de posgrado en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 68-82
- Correa, Lisbel (2013). *Disertación Aplicada Presentada al Abraham S Fischler School of Education en Cumplimiento Parcial de los Requisitos para obtener al título de Doctor en Educación*. Nova Southeastern University
- Espi, N. (2005). Líneas de trabajo compartidas en acreditación en Iberoamérica. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a04.htm>
- Gaceta Oficial, E. (2010). Ley de la Educación (Ley 070) “Avelino Siñani – Elizardo Pérez
- Gaceta Oficial, E. (2009). Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia
- Gonzales y Moreno. (1987). Análisis de algunos problemas a considerar tendientes a una política real de apoyo al postgrado de la UNAM. *Seminarios de Diagnóstico*, Facultad de Ciencias, UNAM
- Hatim A, A. J. (1998). Material docente del Módulo Educación de Posgrado. Maestría en Educación Médica. Documentos de trabajo. Escuela Nacional de Salud Pública. La Habana
- Kirkpatrick. (1999). Evaluación de las acciones formativas. Barcelona: Epise
- Morles V, A. M. (s.f.). Posgrado y desarrollo en América Latina. [jul 13]: [44 pantallas]. Disponible en: URL: <http://www.postgrado.ucv.ve/biblioteca/archivos/lib4.pdf>.
- Nápoles, R. (1997). El papel de la universidad pública en relación con el postgrado y el desarrollo económico, *Revista Científica de Educación Superior*, 2, 39-52
- Página 7, D. (2015). <http://www.paginasiete.bo/a/plantillas/1/includes/modulos/imprimir.asp?id=68084&tipo=noticia>
- Palmer, S. N. (2010). *Making the Business Case for Learning and Development: 5steps for Success*. UNC Executive Development
- Peñaranda, D., & Peñaranda, L. (2015). Evaluación de la calidad percibida de los cursos de maestría

- en una institución de educación superior privada
- Phillips. (1991). Handbook of training evaluation and measurement methods. Houston: Gulf Publishing
- Pineda. (2002). Gestión de la formación en las organizaciones. Barcelona
- Ramirez P, R. P. (1990). Administración de la Capacitación . México: Mc. Graw Hill
- Revelo, J. (2005). Sistemas y organismos de evaluación y acreditación de la educación superior en Iberoamérica, reto de garantía y de fomento de la calidad. Disponible en: URL: http://www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/sis_org_ev
- Salcedo, G. (1997). Aspectos conceptuales, metodológicos e instrumentales de la evaluación de los estudios de postgrado, Paradigma XVIII (1), 7-37
- Tejada. (2008). Implicaciones de la evaluación de impacto: una experiencia en un programa de formación de formadores. Revista de Pedagogía
- Tunnermann. (s.f.). Conferencia introductoria. Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe . La Habana, Cuba, 18 al 22 de nov. p. 35
- UNESCO. (1998). Conferencia mundial sobre la educación superior. Material docente del Módulo de Educación de Posgrado. Maestría en Educación Médica. Escuela Nacional de Salud Pública; 1998
- UNESCO. (2008). Reflexiones en Torno a la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina. Santiago de Chile

Reflexiones e ideas para mejorar la Calidad Educativa en Bolivia, desde la Evaluación ERCE 2019

Reflections and ideas to improve Educational Quality in Bolivia, from the 2019 ERCE Evaluation.
Reflexões e ideias para melhorar a qualidade educacional na Bolívia, a partir da avaliação ERCE 2019.

Belisario Welsler Flores Gutiérrez

belisariofg6@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5883-1531>

Universidad Pública de El Alto, Ciudad – El Alto, Bolivia

| Artículo recibido en abril 2022 | Arbitrado en mayo 2022 | Aceptado en junio 2022 | Publicado en julio 2022

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v2i4.19>

RESUMEN

Palabras clave:

Calidad de la educación;
Evaluación de la
educación; Educación;
Evaluación; Reflexiones.

Las evaluaciones internacionales a gran escala y los efectos de estas, han aumentado significativamente en los últimos veinte años, las mismas son recursos para tomar decisiones políticas educativas desde gobierno central. El presente documento es un trabajo de recopilación de información y de análisis crítico reflexivo propositivo de los resultados de la evaluación diagnóstica desarrollado en Bolivia por LLECE, a través de OREALC/ERCE 2019, en las áreas lenguaje, matemática y ciencias naturales de tercer y sexto año de escolaridad Nivel Primaria. Los resultados son sorprendentes y contradictorios de los discursos enarboladas sobre la implementación de la Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Según Carlos Henríquez, coordinador de LLECE, señaló que en términos generales los resultados de Bolivia están levemente por debajo del promedio latinoamericano. Es así los resultados, en detalle mostraremos en este documento, las mismas deben preocuparnos a los actores educativos para superarlas a través de manifestaciones propositivas.

ABSTRACT

Keywords:

Quality of education;
educational evaluation;
Education; Evaluation;
reflections.

Large-scale international evaluations and the effects of these, have significantly suspected in the last twenty years, they are resources for making educational policy decisions from the central government. This document is a work of information gathering and proactive reflective critical analysis of the results of the diagnostic evaluation developed in Bolivia by LLECE, through OREALC/ERCE 2019, in the areas of language, mathematics and natural sciences of third and sixth grades. year of schooling Primary Level. The results are surprising and contradictory of the speeches raised on the implementation of the Avelino Siñani and Elizardo Pérez Law. According to Carlos Henríquez, coordinator of LLECE, he pointed out that in general terms Bolivia's results are slightly below the Latin American average. Thus, the results, in detail we will show in this document, should concern us educational actors to overcome them through proactive manifestations.

RESUMO

As avaliações internacionais em larga escala e os efeitos destas, suspeitaram significativamente nos últimos vinte anos, são recursos para a tomada de decisões de política educacional do governo central. Este documento é um trabalho de coleta de informações e análise crítica reflexiva proativa dos resultados da avaliação diagnóstica desenvolvida na Bolívia pelo LLECE, por meio do OREALC/ERCE 2019, nas áreas de linguagem, matemática e ciências naturais da terceira e sexta séries. escolaridade Nível Primário. Os resultados são surpreendentes e contraditórios aos discursos levantados sobre a implementação da Lei Avelino Siñani e Elizardo Pérez. Segundo Carlos Henríquez, coordenador do LLECE, ele destacou que em termos gerais os resultados da Bolívia estão um pouco abaixo da média latino-americana. Assim, os resultados, que mostraremos detalhadamente neste documento, devem interessar a nós, atores educacionais, para superá-los por meio de manifestações proativas.

Palavras-chave: Qualidade da educação; avaliação educacional; Educação; Avaliação; reflexões.

INTRODUCCIÓN

Primeramente, para mejor comprensión, describimos el significado de LLECE y ERCE: LLECE, es una sigla que significa Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, este, forma parte de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), el objetivo de la organización es monitorear los avances de aprendizajes en los estudiantes de la región. ERCE, también es una sigla que tiene por significado, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo, tiene la finalidad de medir los logros de aprendizaje de estudiantes en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. El ERCE se ha transformado en una de las principales herramientas de monitoreo de la educación - Agenda 2030 de la región. Su última versión fue ERCE 2019, cubrió a más de 160.000 niños y niñas de más de 3.800 escuelas distintas, que representan a casi 20 millones de estudiantes en los

sistemas educativos de un universo de 150 millones de estudiantes. Este estudio incluye por primera vez un módulo para la medición de las habilidades socioemocionales (LLECE, 2019)

LLECE hasta el momento ha desarrollado cuatro veces de Estudio Regional Comparativo y Explicativo desde su fundación: El Primero es PERCE (Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) en la gestión 1997 con 13 países, SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) en 2006 con 16 países, TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) en el año 2013 con 15 países y ERCE en la gestión 2019 con 18 países. Bolivia ha participado en la primera versión del Estudio Regional Comparativo y Explicativo del LLECE del cual no se tiene informe oficial, luego se reincorpora en el año 2016 (exactamente el 28 de junio) firmando una carta de compromiso entre Ministerio de Educación de Bolivia y LLECE, para participar de la cuarta versión de Estudio Comparativo y Explicativo denominado ERCE 2019 (OVE, 2016)

Para encarar el ERCE 2019, Bolivia en el año 2017 aplicó un Diagnóstico Nacional de logros de aprendizaje (examen piloto) a partir de los instrumentos de Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE (aplicado originalmente en la región, el año 2013) bajo el trabajo operativo del Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa (OPCE) y el Ministerio de Educación. En esta oportunidad, no se realizó el análisis del currículo, adecuación de ítems y aplicación de las pruebas del TERCE 2013, no hubo informe oficial de los resultados para tomar decisiones, tampoco se sintió la preocupación del Ministerio de Educación u alguna otra acción de mejora.

Con estos dilemas, Bolivia participa de las pruebas y cuestionarios de estudio ERCE 2019, se aplicaron a estudiantes de tercer y sexto año de escolaridad de Nivel Primaria Comunitaria Vocacional, se analizaron los currículos de las áreas de: Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales. Por consiguiente, se trata de la mayor evaluación a gran escala que se implementa con la participación activa de 18 países de América Latina incluido Bolivia, que responde a los desafíos de la Agenda de Educación 2030.

Se realizó la aplicación de las pruebas en las áreas de Lenguaje y Matemáticas (en 3º y 6º año de escolaridad) y de Ciencias Naturales (en 6º año de escolaridad). Junto al examen de esas áreas disciplinares, se efectuó también un análisis preliminar y exploratorio sobre la presencia de conceptos asociados a la educación para la ciudadanía mundial y a la educación para el desarrollo sostenible en determinados documentos curriculares de los países de la región. Estas son dos dimensiones clave del componente educativo de la Agenda 2030 de Naciones Unidas (OREALC/UNESCO, 2020)

En este marco, nos complace presentar el análisis crítica de los resultados de Bolivia, sobre la participación en el ERCE 2019, esperamos que este aporte sea una base para la reflexión y que estimule conversaciones, discusiones y acciones que apoyen los procesos educativos, reformar o implementar las políticas educativas en nuestro país, en estos momentos en que las unidades educativas están tensionadas para superar las dificultades que causó la clausura del año escolar en la gestión 2020 y la pandemia ocasionada por COVID - 19.

MÉTODO

El presente estudio se fundamenta en la “investigación documental, como una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico” (Tancara Q., 1993). Es así, se han utilizado textos bibliográficos digitales, revistas científicas digitales, periódicos, tesis, pagina web y otros documentos electrónicos que fueron fuentes de mucha utilidad para sustentar el trabajo.

De la misma manera, se realizó un proceso sistemático de búsqueda de información, recolección, organización, análisis e interpretación de datos en torno al tema de investigación (Rizo Maradiaga, 2015), en nuestro caso sobre los resultados de la aplicación de Evaluación ERCE 2019, de a partir del cual se enfoca a un proceso de análisis descriptivo, reflexión y propositivo, conduciendo a la construcción de conocimientos.

Según Kaufman y Rodríguez (1993), los trabajos de monografía deben ser realizadas en base a muchos documentos bibliográficos; asimismo debe recurrirse a otras fuentes como, por ejemplo, el testimonio de los protagonistas de los hechos, de testigos calificados, o de especialistas en el tema, es así que se ha tomado en cuenta, las versiones y el sentir de los actores educativos; padres de familia, maestros, directores de unidades educativas, directores distritales y otras autoridades educativas.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Análisis de los Resultados de ERCE 2019

Producto de una revisión bibliográfica, encontramos un documento oficial de resultados de ERCE 2019, que muestra datos estadísticos muy interesantes en cuanto a la educación boliviana, el cual será base de nuestro análisis y que nos

llevará a detenernos a reflexionar y proponer algunas acciones desde nuestro punto de vista.

Los cuadros estadísticos que presentamos, son extraídos de un documento de UNESCO titulado “Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) Bolivia, Documento nacional de resultados”.

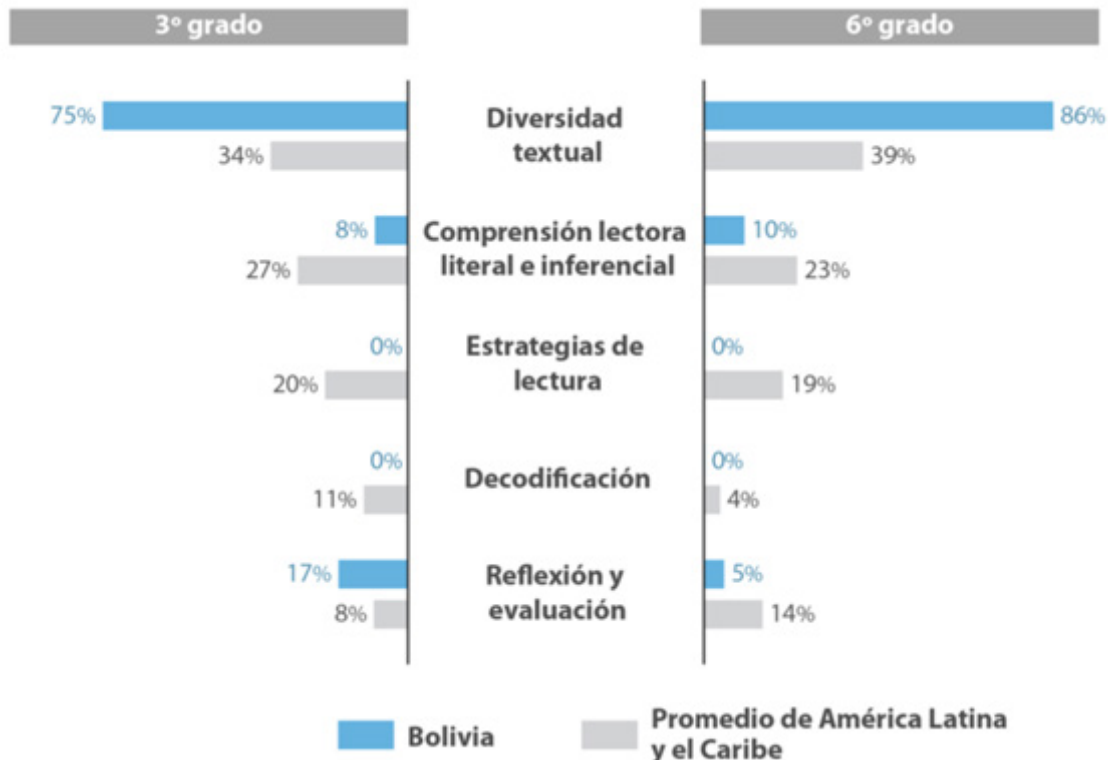


Gráfico 1. Distribución de temas de lectura en matrices de análisis curriculares. Temas de Bolivia comparados con la región. (Fuente: OREALC/UNESCO Santiago, Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019)

En tercero de primaria, en cuanto a la Diversidad Textual aparece con un porcentaje dos veces mayor que el resto de los países de América Latina y el Caribe. De la misma manera, aunque menor, es el de Reflexión y evaluación, “lo que alude a un trabajo intencionado para que los estudiantes desarrollen un juicio crítico de los textos que leen” (OREALC/ UNESCO, 2020, p. 10). Sin embargo, el dominio de Comprensión lectora literal e inferencial tiene una

presencia muy escasa, lo que indica que se trabaja poco en estos dos elementos clave para que se produzca efectivamente la comprensión lectora de los textos leídos. Finalmente, se observa una ausencia de los temas de Estrategias de lectura y Decodificación lo cual significa que no se trabaja estos temas importantes en las aulas. En sexto grado, es similar al del tercer grado. Una gran preeminencia del tema Diversidad textual, existe un leve aumento

de Comprensión lectora literal e inferencial y una disminución importante del dominio de Reflexión y evaluación. Nuevamente, los temas de Estrategias de lectura y Decodificación están ausentes.

De acuerdo a la presentación de los resultados, “en el eje de lectura, para ambos grados se puede decir que el currículo de Bolivia presenta un claro énfasis en la lectura de una diversidad de textos. Sin embargo, no aparece acompañada de un trabajo de

las habilidades específicas de comprensión literal e inferencial que, de acuerdo con la evidencia, serían las que permiten una comprensión lectora efectiva. Por otra parte, no aparecen los temas de Estrategias de lectura y Decodificación” (OREALC/UNESCO, 2020). Es importante tomar en consideración esta ausencia, ya que muchos estudios avalan la relevancia de la decodificación para una lectura fluida, la cual, a su vez, determina, en una importante medida, el desempeño en comprensión (Madruga, 2006).

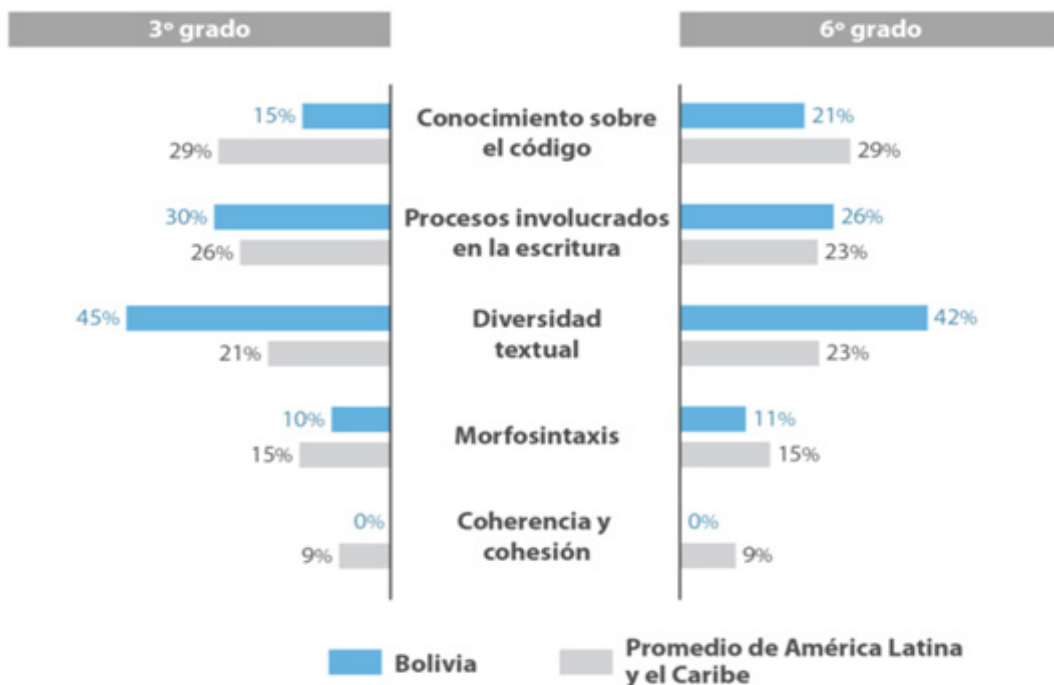


Gráfico 2. Distribución de temas de escritura en matrices de análisis curriculares. Temas de Bolivia comparados con la región. Fuente: OREALC/UNESCO Santiago, Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019).

Bolivia se destaca con Diversidad textual en tercero de primaria con 45% y 42% en sexto de primaria, Esto significa que se da mayor importancia a la escritura de una diversidad de géneros con sus propósitos comunicativos y estructuras prototípicas. Posteriormente, aparece el tema de Procesos involucrados en la escritura

con 5% en tercero y 3% en sexto superior que al del promedio de América latina y el Caribe. Le sigue en frecuencia el dominio Conocimiento sobre el código, tercero 14% y 8% en sexto por debajo del promedio del resto de los países, este dominio apunta al conocimiento del sistema alfabético, de la legibilidad de las letras (caligrafía), de la ortografía

de las palabras y a ciertas relaciones de significado. Llama la atención que nuestro país presente la baja en la frecuencia de este tema, ya que este es un conocimiento básico y fundamental, que se debe desarrollar en los primeros años de escolaridad. Morfosintaxis ocupa un poco menor que los demás países latinoamericanos. Por último, Coherencia y cohesión están ausentes en el currículo de Bolivia, aunque poco porcentaje aparecen en los demás países latinoamericanos.

En suma, puede destacarse que, en el eje de escritura, en ambos grados, se da gran importancia a la producción escrita de una diversidad de textos y se adopta el enfoque de proceso en su enseñanza.

Esto es importante y está a tono con las tendencias actuales de didáctica de la escritura en el mundo. No obstante, se observa una disminuida presencia del conocimiento sobre el código en tercer grado, lo que llama la atención por cuanto es en los primeros grados que debe ponerse atención a esta habilidad. Ello, porque el manejo del código posibilita una escritura fluida que permitirá atender a aspectos textuales de la composición escrita, como son, por ejemplo, la coherencia y la cohesión. Respecto de estas últimas dimensiones, su ausencia debiera motivar una reflexión sobre la necesidad de incorporar aspectos de la escritura a nivel del texto y no solo de la forma, en especial en sexto grado (OREALC/UNESCO, 2020).

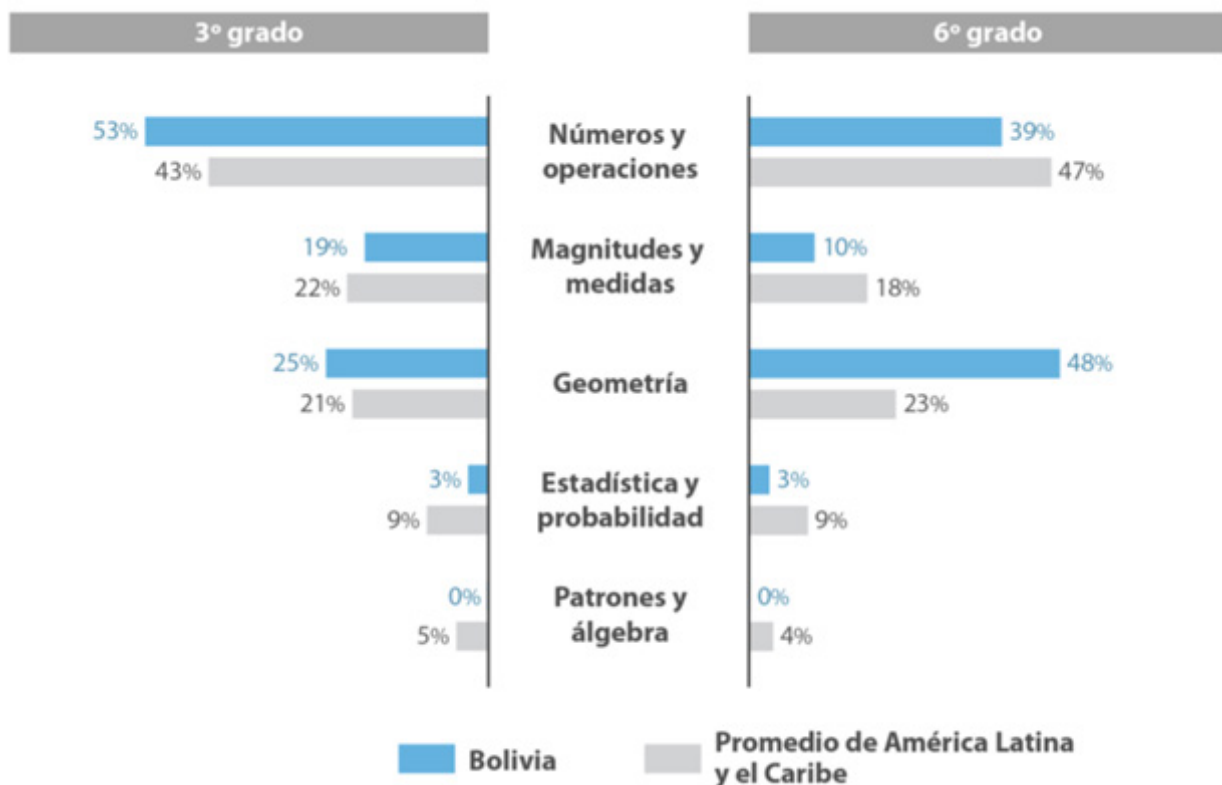


Gráfico 3. Distribución de temas de Matemáticas en matrices de análisis curriculares. Temas de Bolivia comparados con la región. Fuente: OREALC/UNESCO Santiago, Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019).

En cuanto al dominio de Números y operaciones, supera la media regional en tercero de primaria, mientras en sexto de primaria es menor al promedio de otros países. En dominio de Geometría, supera en 4% en tercero y es doble al promedio regional en sexto de primaria. En tema de Magnitudes y medidas, Bolivia marca 3% y 8% menor al promedio regional, de la misma en Estadística y probabilidades se encuentran al 6% debajo del promedio regional. Por último, el tema de Patrones y algebra aparece poco porcentaje a nivel regional, en la que Bolivia no aparece en la frecuencia.

La matemática es esencial para el desarrollo intelectual de las y los niños, ayuda a ser lógicos, a razonar ordenadamente y a poseer una mente preparada para el pensamiento, la crítica y la abstracción. De acuerdo a los resultados que se tiene “se sugiere instaurar prácticas de resolución de problemas, entendidas como el desarrollo de una habilidad que involucra el aprendizaje a partir del entorno y la aplicación de conocimientos en un contexto como parte fundamental de la educación matemática” (OREALC/UNESCO, 2020).

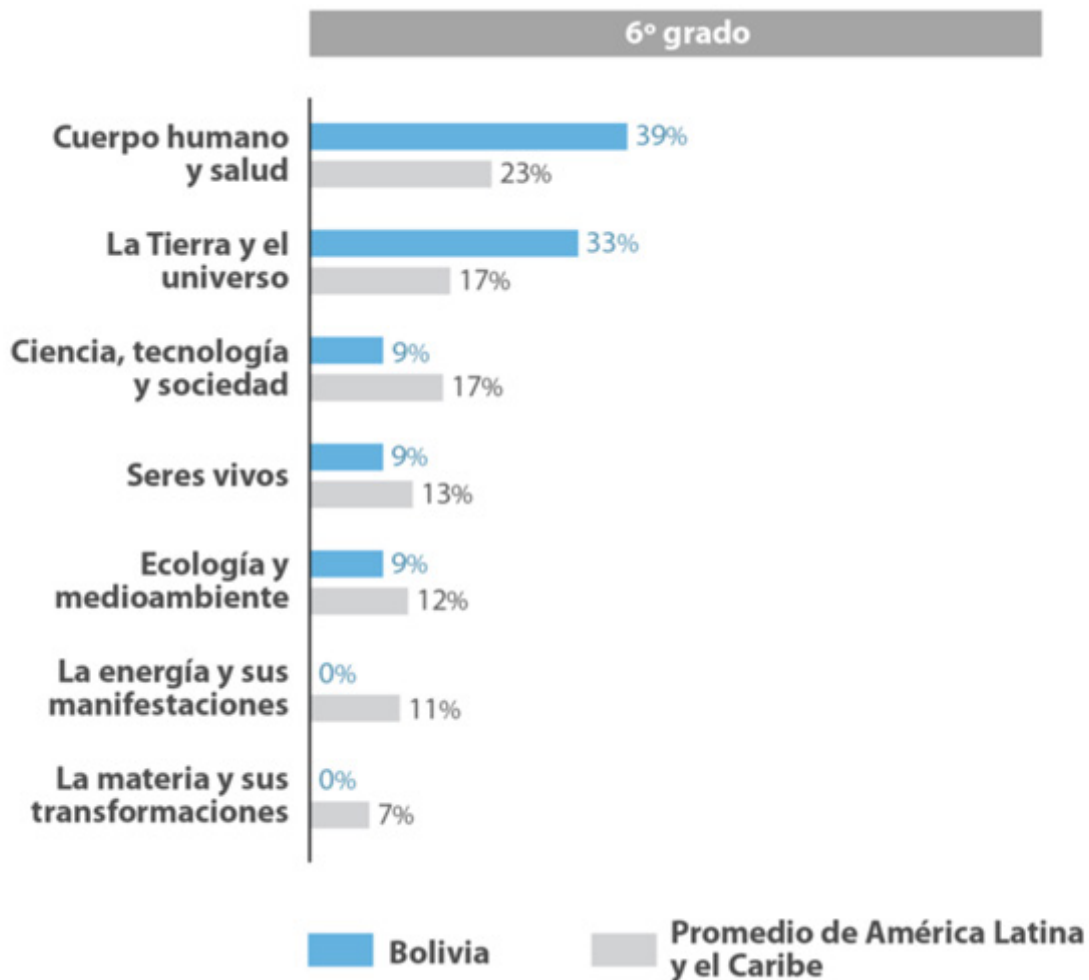


Gráfico 4. Distribución de temas de Ciencias en matrices de análisis curriculares. Temas de Bolivia comparados con la región. Fuente: OREALC/UNESCO Santiago, Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE (2019).

De acuerdo a la frecuencia, Bolivia sobresale en tema de cuerpo humano y salud con 17% encima del promedio regional, de la misma manera en el tema de La tierra y el universo casi un doble del promedio regional. Sin embargo, en temas de Ciencia, tecnología y sociedad, Seres vivos y Ecología y medioambiente se encuentran debajo del promedio regional. Por último, en temas de La energía y sus manifestaciones y la materia y sus transformaciones no aparecen en la frecuencia, lo cual significa que no se presenta estos temas.

A partir de los resultados que se muestran, “se sugiere trabajar de manera integrada y progresiva los dominios que no aparecen en este grado, aprovechando la fortaleza de la integralidad del currículo de este país. Esta sugerencia se enmarca en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, por cuanto los contenidos asociados a Ciencia, Tecnología y Sociedad conectan el desarrollo local con los desafíos globales, como la sostenibilidad y el pensamiento crítico, considerados parte de una educación de calidad y alineados con la propuesta curricular boliviana para ciencias que se sitúa en los diversos contextos, dada la plurinacionalidad del país” (OREALC/UNESCO, 2020).

DISCUSIÓN

De acuerdo a los datos estadísticos que hemos presentado (en sí, son extractos del informe oficial de OREAL/UNESCO sobre nuestro país), podemos contar con ideas claras sobre el rendimiento escolar de nuestro país, tomando en cuenta las políticas educativas implementadas hasta antes de la aplicación de ERCE 2019.

En área de lenguaje, en temas de lectura, no hay presencia (0%) de estrategias de lectura

y decodificación en los estudiantes de tercero y sexto de Primaria Comunitaria Vocacional. Este resultado nos deja claro que nuestros niños no tienen “habilidad para transformar las palabras escritas en expresiones orales” (Infante, 2012). Es sorprendente que nuestros niños marquen 0% en esta habilidad, ya que “usualmente los niños empiezan a aprender a decodificar en kínder” (Kelly, s.f.), entonces las cuestiones llueven; ¿qué está pasando en las aulas de nivel primaria? ¿Que se está enseñando y aprendiendo en nivel primaria?, de la misma forma pasa con estrategias de lectura en ambos años de escolaridad, Bolivia no aparece. Es preocupante, aceptar estos resultados en temas de lectura, las autoridades del Ministerio de Educación y los actores educativos deben tomar muy en cuenta este dato, para mejorar estas dificultades que salen a la luz.

En temas de escritura, los niños de tercer año y de sexto año de escolaridad se destacan en diversidad textual, pero hay preocupaciones en “conocimiento sobre el código”, es decir, en el conocimiento del sistema alfabético, de grafemas y fonemas, aspectos caligráficos, ortográficos y relaciones de significado, este tema se tiene presencia, pero debajo del promedio regional, entonces urge mejorar y no conformarnos con los resultados, asimismo sucede con el dominio de “morfosintaxis”. Pero, en dominio de “coherencia y cohesión” no hay presencia (0%), ósea ¿los niños de ambos grados no tienen este dominio? La respuesta lo tiene usted. Cuando tratamos de la cohesión, “la cohesión, es la consistencia de los elementos en el texto, la coherencia es la consistencia de los elementos en la representación en la mente del comprendedor” (Louwerse,

2004). Es imprescindible que los niños tengan conocimiento y la práctica, preferentemente en sexto año de escolaridad, para no tropezar en nivel secundaria y en educación superior.

Ahora, hablemos de área de matemática, de acuerdo a los resultados del estudio del currículo de matemática, es rico en temas poco complejos como “números y operaciones” y “geometría”; y es pobre en áreas de mayor complejidad como “estadística y probabilidad” y “patrones y álgebra.” En cuanto a “magnitudes y medidas” muy cerca al promedio regional. Las dificultades que muestran los niños, son en la interpretación de datos estadísticos, a partir de su representación en tablas, gráficos, pictogramas y diagramas, habilidad en organizar datos recolectados en tablas, gráficos, etc. El dominio de patrones y algebra es 0%, lo que significa, que los estudiantes de tercero y sexto año de escolaridad, no tienen la capacidad de identificar, completar y construir regularidades numéricas y gráficas, a partir de objetos del entorno, figuras geométricas y secuencias numéricas, estos conocimientos deben ser fortalecidos en aula por los maestros.

En área de ciencias naturales, se muestra con mayor presencia el dominio de “cuerpo humano y salud” y “la tierra y el universo”, en menor presencia los dominios de “ciencia, tecnología y sociedad”, “seres vivos” y “ecología y medioambiente”. Bolivia marca 0% es en temas de “la energía y sus manifestaciones” y “la materia y sus transformaciones”, lo que significa que en aulas no se imparte estos temas.

Ahora bien, gracias a ese estudio detallado conocemos las dificultades y logros de la educación boliviana, además nos percatamos “qué” se

enseña en las aulas, pero no sabemos “cómo” se enseña dentro de las aulas, para saber, debe existir responsables idóneos externos que apoye, acompañe y realice seguimiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Recuerdo que en tiempos de la Reforma Educativa se lo realizaba a través de los asesores pedagógicos, estos cargos fueron suprimidos y con la implementación de la Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” no se la restituyó y toda esta función se cargó a los directores de unidades educativas y directores de núcleos educativos, en consecuencia no hay resultados (es uno de los factores), ¿porque?, Porque los directores están más preocupados en dar respuesta a los instructivos emitidos por autoridades superiores, a la vez, deben atender y solucionar demandas o problemas y conflictos dentro de la unidad educativa, asistir a reuniones de maestros, de padres de familia, autoridades locales, gestionar necesidades de la unidad educativa ante Gobiernos Municipales y otros. Como verán, poco o nada realizan acompañamiento y seguimiento en el proceso de la concreción curricular.

Los resultados que hemos presentados anteriormente son verídicos, asimismo, las aseveraciones de OREAL/UNESCO son contundentes. El resultado, es el producto de los 9 años de la implementación de la Ley 070 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, la ley tan enarbolada en los discursos que se fue realizando en diferentes concentraciones, ahí podemos ver los logros y dificultades que tiene el sistema educativo. Bueno, no voy a sumarme al coro de lamentaciones que se ha escuchado en el país desde que se publicó el Informe de la UNESCO. Los culpables no son los niños, los culpables somos todos de alguna

manera. Tenemos la herida suficientemente irritada, intentar restregarla, pues así no sanará.

Es evidente que existen varios factores que explican sobre el fracaso de la educación en las unidades educativas en el cumplimiento de su objetivo principal. “La evidencia internacional ha mostrado que algunos de los factores que explican a qué se debe que la escuela no logre que sus estudiantes aprendan son extraescolares: pobreza, baja escolaridad de los padres, desintegración familiar, entre los principales” (Salazar, y otros, 2021). Los mencionados factores, no son propios de la escuela, los mismos pueden ser mejoradas a través de la implementación de políticas sociales, no solamente desde Ministerio de Educación, sino en apoyo de otros ministerios de acuerdo a su afinidad.

Los factores escolares, son: la inasistencia de los niños en nivel inicial, ya que este espacio es importante, porque, “los factores que positivamente ayudan a mejorar los aprendizajes, la asistencia al preescolar es definitiva. Los países considerados de mayor desarrollo dan a ese hecho un valor esencial” (Salazar, y otros, 2021). La calidad de formación y preparación del maestro que recibe la escuela es otro factor. Luego, el factor considerable es también la influencia de los hogares “TERCE señala que, cuando los padres tienen altas expectativas, los chicos tienen mejores resultados” (Salazar, y otros, 2021)

Para dilucidar, mencionamos otros factores asociados identificados por TERCE en la región y que podrían examinarse en Bolivia: la asistencia y puntualidad del maestro, el tiempo que dedica a la enseñanza cuando está en el aula, la disponibilidad de materiales para cada estudiante

(Lapiceros, cuaderno, texto y otros), el clima positivo de la escuela que necesita, que el director del centro educativo sea un líder pedagógico y no un funcionario administrativo para trámites e informes a sus superiores (Salazar et al.,2021)

El mejoramiento de los factores mencionados y otros que originan el fracaso de la educación en nuestro país, depende del compromiso responsable de cada actor educativo y del sistema educativo, este último, está en manos del Ministerio de Educación y a la buena voluntad del Gobierno Central, que de una vez por todas, deben enfocarse en educación, desde los rincones del país hasta los rincones del interior del aula.

CONCLUSIONES

Como hemos evidenciado los resultados de ERCE 2019, aplicados en Bolivia con tercer y sexto año de escolaridad de nivel Primaria Comunitaria Vocacional, es claro que existe falencias en la educación regular en cuanto a la lectura, escritura y en operaciones complejas de área matemática, este, hasta antes de la pandemia, actualmente después de la pandemia, imaginemos ¿qué gran debilidad y falencias existirá en los niños y jóvenes en las unidades educativas?, es preocupante para los actores educativos y las críticas son enormes.

Es doloroso aceptar las críticas sobre los resultados de ERCE 2019, pues no faltan quienes piensen que la culpa es de los demás, dejemos el llanto y los reproches, más bien, pensemos que el país entero tiene suficiente capacidad para convertir la crisis educativa en una gran oportunidad. “Tener una mentalidad ganadora significa trabajar para alcanzar los objetivos que uno se propone” (Cuesta, 2022) y encuentra

siempre soluciones a un problema. Una mentalidad perdedora encuentra siempre varios problemas en cada solución y busca culpables. En sintonía de este pensamiento, quiero mostrar algunas ideas propositivas para mejorar los factores que impiden la calidad de la educación.

- Las políticas sociales enfocada a la educación, así como Bono Juancito Pinto “forma positiva y significativa en la permanencia escolar (...) mejora sustancial en la tasa de promoción” (Pacajes, 2014). Esta misma política, puede ser ampliada y ser aplicadas con el objetivo de generar asistencia escolar constante de estudiantes en las unidades educativa, este, mejoraría en la continuidad del Proceso de Enseñanza y Aprendizajes y desarrollo de estrategias en las aulas.

- Porotrolado, las construcciones de unidades educativas y su entrega con equipamiento, es una realidad que viene a pasos lentos, pero debe ir avanzando sin descansar hasta abastecer a todas. Ahora aquí, desde Ministerio de Educación debe agregar el apoyo material didáctico y tecnológico para todas las aulas, por lo que “la educación es una de las inversiones más importantes que puede realizar” (Granados, 2020) el gobierno central a través de Gobiernos Municipales, ya que actualmente en su mayoría no cubren con lo necesario para desarrollar el proceso educativo.

- De la misma manera, posterior a la pandemia se evidencia que el Ministerio de Educación hace esfuerzo a realizar capacitaciones, seminarios, talleres en línea, entregar textos de aprendizaje, difundir clases a través de medios

televisivos y radiales, de hecho, es una inversión para cualificar al docente y poder generar buenas prácticas en la concreción curricular. Sin embargo, muchos maestros se esmeran en mejorar la práctica educativa realizando innovaciones, como también maestros que poco o nada les interesa mejorar su práctica educativa. Para evidenciar con claridad la práctica educativa o para responder a la pregunta ¿Cómo se enseña en las aulas?, es necesario el apoyo, acompañamiento y seguimiento pedagógico, esta acción es importante en la medida en que “la calidad de un sistema educativo nunca estará por encima de la calidad de los docentes” y “la única forma de mejorar los resultados es mejorar la enseñanza” (Bolívar, 1997). Además, la acción propuesta generará el logro de una mejor organización en el quehacer docente en relación a la metodología y a las actividades del Proceso de Enseñanza y Aprendizajes, ampliará el conocimiento de su realidad y mejora las expectativas de los estudiantes (Salazar & De la Luz Marqués, 2012).

- Implementación de apoyo, acompañamiento y seguimiento de manera continua a los maestros, es otra de las alternativas para buscar la mejora de calidad educativa, este puede realizarse a través de un personal idóneo dedicado al trabajo de apoyo, acompañamiento y seguimientos en las aulas de las unidades educativas o también puede realizarse a través de un programa posgradual Diplomados obligatorio con beneficio o incentivo por culminar y mejorar su práctica educativa, con énfasis en matemática, lectura y escritura de los estudiantes. Solo así, se logrará el mejoramiento de la matemática, lectura y escritura de los estudiantes en Nivel Primaria Comunitaria Vocacional.

Espero estas pequeñas ideas convertidas en propuestas sea de debate y análisis que generen otras propuestas, para ser optada por las autoridades educativas.

CONFLICTO DE INTERESES.

Declaro que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Bolivar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. El liderazgo y educacion
- Cuesta, E. (2022). Azsalud logo. Obtenido de <https://azsalud.com/desarrollo-personal/mentalidad-ganadora>
- Granados, R. (Junio de 2020). aDiario CR.com. Obtenido de <https://adiariocr.com/opinion/invertir-en-educacion-es-la-clave-para-el-desarrollo-de-un-pais>
- Infante, M.C. (2012). Estudios Pedagógicos. Obtenido de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000100009&script=sci_arttext.
- Kaufman, A., & Rodríguez, M. (2001). La escuela y los textos. Argentina: Santillana.
- Kelly, K. (s.f.). Comunidad Informativa sobre los Problemas del Desarrollo y Aprendizaje. Obtenido de <http://ceril.net/index.php/articulos?id=775>
- LLECE. (2019). UNESCO. Obtenido de <https://lleceunesco.org/explora/bolivia/bo-desempeno-y-resultados/#>
- Louwerse, M. M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. Revista signos.
- Madruga, G. (2006). Lectura y conocimiento. Barcelona: Paidós.
- OREALC/UNESCO. (2020). Análisis curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) Bolivia.
- OVE. (2 de Julio de 2016). OVE: Otras Voces de la Educación. Obtenido de OVE: Otras Voces de la Educación: <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/110248>
- Pacajes, H. A. (2014). Evaluación de impacto del Bono Juancito Pinto en Bolivia. Revista de analisis BCB.
- Rizo Maradiaga, M. (sf de marzo de 2015). UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE NICARAGUA. Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/12168/1/100795.pdf>
- Salazar, J., & De la Luz Marqués, M. (2012). Acompañamiento al aula: Una Estrategia para la mejora del trabajo Pedagógico. Revista Iberoamericana de la Evaluacion Educativa.
- Salazar, M., Contreras, M., Rivera, J., Carrion, F., Cadima, E., & Aguirre, N. (2021). El reto de la educacion. Fundacion Milenio.
- Tancara Q., C. (1993). La Investigacion documental. Scielo

El teatro de la majestad del síntoma avasallado: Dora

The theater of the majesty of the overwhelmed symptom: Dora

O teatro da majestade do sintoma oprimido: Dora

Mario Orozco Guzmán

orguzmo@yahoo.com.mx
<https://orcid.org/0000-0001-5365-9966>

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia,
Michoacán, México

Jeannet Quiroz Bautista

jeannet.quiroz@umich.mx
<https://orcid.org/0000-0002-7925-3785>

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia,
Michoacán, México

Hada Soria Escalante

hadasoria@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0714-8924>

Universidad de Monterrey, San Pedro Garza García, Nuevo León,
México

| Artículo recibido en abril 2022 | Arbitrado en mayo 2022 | Aceptado en junio 2022 | Publicado en julio 2022

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v2i4.20>

RESUMEN

Palabras clave:

Experiencia clínica;
incidencia transferencial;
representación teatral;
Freud; Sabina Berman

El artículo pretende aportar argumentos desde una lectura psicoanalítica, para el debate de la intersección entre la experiencia clínica de Freud en torno al caso Dora y la transferencia a partir de la puesta en escena de la obra de Sabina Berman "Feliz nuevo siglo Doktor Freud". Desde el punto de vista metodológico, el trabajo presenta el andamiaje conjetural sustentado con y desde la puesta en escena de Berman, el cual plasma la ambigüedad de la relación de Dora con la pareja de los K, así como el modo en que esta experiencia clínica, bajo la incidencia transferencial, escinde a Freud en tres personajes en conflicto. Finalmente se cuestiona, a partir de esta dramatización, la posición identificatoria de Dora respecto al sufrimiento y los síntomas del padre como apuesta desafiante vertida a manera de idealización heroica que resulta socavada por un soberbio y violento discurso del amo.

ABSTRACT

Keywords:

Clinical experience;
transference incidence;
theatrical representation;
Freud; Sabina Berman

The article aims to provide arguments from a psychoanalytic reading, for the debate on the intersection between Freud's clinical experience around the Dora case and the transfer from the staging of Sabina Berman's work "Happy new century Doktor Freud". From the methodological point of view, the paper presents the conjectural scaffolding supported by and from Berman's staging, which captures the ambiguity of Dora's relationship with the K couple, as well as the way in which this clinical experience, under the influence of transference, splits Freud into three characters in conflict. Finally, from this dramatization, Dora's identifying position regarding the father's suffering and symptoms is questioned as a defiant bet expressed as a heroic idealization that is undermined by a superb and violent discourse of the master.

RESUMO

O artigo visa fornecer argumentos a partir de uma leitura psicanalítica, para o debate sobre a interseção entre a experiência clínica de Freud em torno do caso Dora e a transferência da encenação da obra “Feliz século novo, doutor Freud”, de Sabina Berman. Do ponto de vista metodológico, o artigo apresenta o andaime conjectural sustentado pela e a partir da encenação de Berman, que capta a ambigüidade da relação de Dora com o casal K, bem como o modo como essa experiência clínica, sob a influência da transferência, cinde Freud em três personagens em conflito. Por fim, a partir dessa dramatização, questiona-se a posição identificadora de Dora diante do sofrimento e dos sintomas do pai como uma aposta desafiadora expressa como uma idealização heróica que é abalada por um discurso soberbo e violento do mestre.

Palavras-chave: Experiência clínica; incidência de transferência; representação teatral; Freud; Sabina Berman

La histeria, su pareja y su teatro

En el seminario *Le sinthôme*, en la clase del 9 de marzo de 1976, Lacan comenta sucintamente la presentación de la obra teatral *Portrait de Dora*, de Hélène Cixous, en el Petit Orsay de París. La puesta en escena para Lacan supone para los encargados de esta representación sujetarse a la “*réalité de las répétitions*”. Dora, lo comenta Lacan, no es precisamente la mejor histérica en esta escenificación del caso. El retrato de Dora es también el retrato de un Freud cuya caracterización lo presenta sumamente “*embêté*”, molesto. Eso se nota bastante en quien lleva el peso de ese papel, señala Lacan. Es un peso que trasluce miedo y precaución. Lacan señala que desde Freud la histeria “*c’est toujours deux*”. Es evidente que en la dimensión de la experiencia se trata siempre de la histérica y una pareja. Lo cual se plasma en la manera equívoca en que a menudo se enuncia en algunas personas esta búsqueda constante, reiterada, de “una pareja”. Lo cual alude tanto a una

persona como a las dos personas que componen la pareja. Así se despliega un escenario donde aparecen las pacientes denominadas histéricas y sus “parejas”: la gobernanta Miss Lucy R., su patrón y la mujer de éste -recién fallecida-, Elisabeth von R, su cuñado y su hermana menor -también fallecida-, Dora y la pareja constituida por Herr y Frau K. En esta situación repetitiva se efectúa pues una especie de danza, como Lacan (1955-56/1990) lo indica, “de un minuetto de cuatro personajes” (p. 131), donde habría que incluir al padre. Ya que el caso Dora permite a Freud la revelación del fenómeno de las “transferencias” (Freud, 1901-05/2006, p. 101), como se indica en el discurso del testimonio clínico, tendríamos que interrogarnos acerca de dónde o cómo se catapultaba esto fastidioso, molesto, que se pone en acto en la obra teatral ¿De qué fastidio o molestia se trata en Dora o qué la tenía tan fastidiada o molesta cómo para retirarse abruptamente del proceso analítico que venía emprendiendo con Freud? En otro trabajo (Orozco, Soria y Quiroz, 2021), señalamos esta perspectiva de pluralidad del fenómeno transferencial que al involucrar su condición de registro textual se reedita de manera constante y, entonces, propicia giros distintos de significación.

Entendemos de modo conjetural que la obra de teatro estaría posiblemente poniendo en escena, en acto escénico, algo que quizás no se habría historizado, o quizás no lo suficiente, mediante el discurso en la experiencia analítica. Atendiendo igualmente a la manera en que Freud (1912/2006) concibe la transferencia refiriéndose a algo que se actúa, a una pasión que se actúa, como en una obra teatral, en lugar de memorarse y situarse en una historicidad puntualmente evocada y convocada por la verbalización ¿qué tiene de fastidioso o molesto

este asunto de Dora? Tal vez lo fastidioso sea esta implicación o esta complicación del dos, de la dualidad o triplicidad, de la pareja en la posición subjetiva del deseo para Dora. Esta complicación en el orden del deseo es la que Lacan (1959-60/1990) detecta en el discurso freudiano en torno al desdoblamiento subjetivo que invoca el fenómeno onírico: “el soñador, como es bien sabido, no tiene una relación simple y unívoca con su anhelo. Lo rechaza, lo censura, no lo quiere. Volvemos a encontrar aquí la dimensión esencial del deseo, siempre deseo en grado segundo, deseo de deseo” (p. 24). La alteridad tendría que interpolarse o intercalarse en esta segunda dimensión: el deseo del Otro. La censura participa de la conjunción simbólica deseo-ley, de la referencia paradójica al límite y fomentación del deseo.

La suscitación de este tipo de cuestiones, la índole conjetural de lo que gesta la puesta en escena del caso Dora, la diversidad textual de la transferencia, es lo que nos parece importante para acudir a otra representación teatral del mismo historial clínico de Freud. Nos referimos a la que desarrolló en México Sabina Berman en 2001 y que se denominó Feliz nuevo siglo doktor Freud. La repetición, en su realidad simbólica, la insistencia a llevar a escena el caso Dora, es posible que delate y relate “lo teatral” que parece resultar este expediente clínico de Freud. Así como parece tener mucho de teatral la manera de conceptualizar la transferencia más allá de su asentamiento como texto siempre editable y reditable. Lo teatral en lo relativo a la histeria era algo que el mismo Freud suscribiría hasta cierto punto. De hecho en algunas conceptualizaciones freudianas hay bastantes referencias al teatro. Antes que Freud, su preceptor Breuer (1893/2006) indica cómo Anna O. denominaba a su ensoñación diurna su particular

<<teatro privado>> (p. 47). Particularmente en el caso Elisabeth von R., Freud (1893-95/2006) es reiterativo el empleo de la palabra escena o escenas, necesariamente convocadas para explorar el momento, ocasión y condición de la conversión, como síntoma espectacular de la neurosis histérica: “De entrada sentimos la evidencia de que el teatro y la histeria pertenecen al orden de la expresión, y decir expresión es suponer ciertas técnicas, las de la dramatización” (Racamier, 1979, p. 15). Lo que es del orden de la ex/presión es también del ámbito del lenguaje que presiona al cuerpo, para hacerle decir aquello que resulta incomunicable. Diríamos que lo histérico no requiere ni exige escenario porque su cuerpo mismo se encarga de desplegar y expresar su teatro privado, su drama interno.

En la Interpretación de los sueños es evidente en Freud (1900/2006) la alusión al montaje escénico en el cual se plasma en lo alucinatorio, el cumplimiento de deseos, dentro del fenómeno onírico. El trabajo onírico apertura las identificaciones, escenarios de formación de personas o personajes mixtos y apela a lo que se conoce como cuidado o consideración por la representatividad, o puesta en figuración escénica. La conceptualización clave en torno al deseo pasa en Freud por la referencia a la obra teatral cumbre de la tragedia griega: Edipo Rey. Del mismo modo la noción de investidura, *Besetzung*, en alemán, apunta no sólo a movilización militar, bajo la noción de ocupación, sino que también remite a la actividad de “reparto”, distribución de papeles a representar, dentro del escenario teatral. La constitución o construcción del yo como algo majestuosamente narcisista, como elemento central, le permite a Freud (1907-08/2006) referirse al héroe que atrae las simpatías de lectores y espectadores. A ese héroe que se arriesga en

cada una de sus aventuras investido de un enorme sentimiento sentido de “invulnerabilidad” (p. 132). En el héroe se integran tanto la revelación como la rebelión en la pugna entre los poderes de lo reprimido y lo represor. Lo que se revela y muestra rebelde en el personaje heroico es la verdad del deseo: “La moción reprimida se encuentra entre aquellas que lo están en todos nosotros por igual; siendo su represión uno de los fundamentos de nuestro desarrollo personal, lo que la situación pone en entredicho es esa situación misma. Estas dos situaciones nos facilitan reencontrarnos en el héroe; somos susceptibles del mismo conflicto que él” (Freud, (1905/2006), p. 281). Pivote identificadorio, la vida de este personaje heroico se encuentra custodiada por el autor que lo ha creado recreándose subjetivamente en él, recreando desde y con la fantasía un poder capaz de subvertir la realidad violenta del padre primordial. Este último viene a resultar una posible encarnación virulenta del poder de la represión primordial. Eso es lo que Freud (1921/2006) adjunta como versión segunda, como relato de subversión ante una autoridad tiránica. Es la versión del héroe que se sustrae de la masa fraterna para asumir el desafío y riesgo de liquidar al padre de la horda. La sublevación parricida del héroe habría contado con la anuencia y apoyo de la figura materna. La cual ha hecho prevalecer su predilección por este hijo, manteniéndolo a resguardo de los celos del padre de la horda. Habría alentado el crimen en tanto ella se liberaría del sometimiento tiránico a dicho padre. Las primeras libertades de mujeres e hijos parecen ganarse mediante el asesinato del padre.

¿En qué medida la obra de Sabina Berman, en este trabajo que nos planteamos, construye una representación heroica de la figura de Dora?

No sabríamos caracterizar a esta obra dramática necesariamente como propia de las “narraciones egocéntricas” (Freud, 1907-08/2006, p. 131) dentro de las cuales, en torno a la figura heroica, se establece una estricta disyunción moral. Los buenos apoyan, respaldan y secundan, al yo heroico, y los malos, se oponen y rivalizan con el mismo. La obra dramática, en la cual nos concentraremos, de Sabina Berman apuntaría más bien a lo que Freud concibe como afín a las “novelas psicológicas” (p. 133), donde se plasma la escisión y conflictiva interna al yo. Existe un efecto de descentramiento. El héroe observa los logros y penalidades de otros con los que comparte escenario. En la obra dramática de Berman es Freud lo que resulta escindido, segmentado en tres personajes. Dora parece compartir la heroicidad con Freud o éste con aquélla en su apuesta desafiante y deseante. Es decir, conviene interrogarse acerca de qué tipo de majestuosidad le parece otorgar Sabina Berman a Dora mediante esta obra ¿La majestuosidad de Dora en esta obra de Berman radicaría en producir este Freud escindido en tres personajes en conflicto? Si fuera este el caso diríamos que la heroicidad majestuosa de Dora estaría fincada en provocar división en Freud, triplicidad de la Spaltung del personaje Freud (Orozco, Soria, Quiroz, 2021) en ponerlo en conflicto con él mismo. Tres Freud se confrontan en relación a cómo designar a esta paciente que con su síntoma parece inscribir en el cuerpo una fantasía perversa. Tres Freud discuten en la obra la participación de la cultura en la formación de la neurosis. Tres Freud advierten el carácter inquietante pero prometedor del concepto de transferencia, así como por qué se plasmará en Dora como una suerte de convergencia imaginaria entre Freud y el padre de ésta. Freud mismo delataría la

imposible escapatoria de la transferencia a través de la comisión de un lapsus. Para objetivar esta situación Berman escinde a Freud en esos tres personajes. Ese sería el efecto dominante, poderoso, de Dora en alguien como Freud revestido de poder. Lo pone en aprietos con él mismo. De esta manera invitaría a retomar el interesante apotegma señalado por Kant (2012): *divide et impera*. Es una de las máximas que los “*staatskluge Männer*” (p. 40), sagaces hombres estadistas, aspiran a poner en acto, para asegurarse de que los que lo han puesto en el poder y el pueblo se sometan a su voluntad plena. Recurrirá a todos los medios posibles, incluso al engaño, instando a una “*Erregung der Misshellingkeit*” (p. 42), provocación de la desavenencia. Es la apuesta de poner al presunto amo en situación de conflicto y discordia con otro. Es una manera de imponerse al amo, como propuesta y apuesta histórica.

Decker (1999) recoge una observación que Felix Deutsch habría escuchado de alguna persona, acerca de que en la época en que Dora (1932) pierde a su marido recurría a su síntoma y “<<utilizaba (su enfermedad) para hacer que sus amigos y parientes se enfrentasen unos con otros>>” (p. 334). El síntoma le daba posición de poder y de poder de goce poniendo a los otros en situación de conflicto y desavenencia. La obra de Berman (2001) destaca cómo Dora pone también a su padre en aprietos, en condición de falta, dentro de esta disyuntiva y situación discordante en términos de ultimátum:

“Herr F.: ...De vuelta a mi casa le dije a Dora lo que Herr K. había respondido –que el asunto del beso era una fantasía de Dora– y ella me respondió que tenía que elegir entre los K. y ella. (Se pasa mano por la boca). Más bien hablaba de los K. y Frau

K. indistintamente. O ella o yo, decía. O dejas de verla o voy a matarme. Yo salí de su cuarto consternado, y durante días no hablamos del asunto” (p. 18)

Dora pretende hacerse preferir por el padre por encima de la pareja, de esta pareja que impresiona como confusa o que puede llegar a confundirse según el discurso del padre en la obra teatral. La pareja, retomando lo dual de la posición histórica, del padre para Dora es tanto Frau K. como el matrimonio conformado por los K. En el texto dramático de Berman, el padre muestra ante Freud su preferencia por Dora en relación a su hijo. Destacando que no sólo es bastante inteligente sino su “*consejera*” (p. 15). A tal grado que se ha propuesto hacerla heredera de sus negocios “*a pesar de ser mujer*” (p. 15). La condición de ser mujer, como lo subraya Decker (1999), en ese momento histórico de mutación de siglo, era una adversidad adscrita a su supuesta “*incapacidad innata*” (p. 90) y, que sumada a la condición judía, profundizaba su inferioridad pese a las expresiones y exigencias de igualdad de raza y género. Por Dora, por su querida hija, el padre, como muchos cónyuges, asevera, en el drama teatral, es que no se ha decidido a separarse de su mujer. Esta preferencia del padre por la hija hace pensar en el planteamiento de Freud (1915-16/2006) sobre un reposicionamiento de la estructura edípica anclado en el deseo preferente, como una especie de diferenciación en la inclinación amorosa en el orden filial: de la madre por el hijo y del padre por la hija. De este modo se pondría en juego este deseo en segundo grado, este deseo en función del deseo del Otro. La convocatoria del deseo desde el Otro, como algo que inscribe prerrogativas, también ya lo hicimos saber en otro lugar (Orozco,

Soria, Quiroz, 2021). Esta prerrogativa preferencial se denotaría, como ya indicamos, en el hecho de que la figura materna habría recurriendo a uno de sus hijos, haciendo emprender el papel heroico, para la ejecución del parricidio.

Por otro lado, esta situación confusa o de lo equívoco en relación a esta pareja conformada por los K. es planteada por Lacan (1955-56/1990): “Sabén qué dificultades presenta en su observación, y también el desarrollo de la cura, la ambigüedad que persiste en torno al problema de saber cuál es verdaderamente su objeto de amor” (p. 130). Aunque debe quedar claro, como Freud (1921/2006) lo insistía, la diferencia entre el anhelo de posesión de la elección de objeto y la pretensión de ser como otro en tanto modelo de identificación, a menudo se confunden estas posiciones subjetivas que no sólo se sustituyen entre sí sino que igualmente se articulan. No se pueden entender las elecciones de objeto, su carácter preferente, sin determinada condición identificatoria. Del mismo modo las identificaciones conllevan, implican, y han implicado, ciertas investiduras libidinales. El teatro parece hacer plausibles las identificaciones en su composición tipo panoplia espectacular. En una carta de 1931 a Max Schiller, Freud (1984) destaca la habilidad artística de Madame Yvette, la cual “no está especializada en un papel determinado, y que encarna con el mismo dominio toda clase de personajes: santas, pecadoras, prostitutas, mujeres virtuosas, criminales e ingenuas. Esto es cierto y constituye el testimonio de una vida psíquica insólitamente plena y flexible. Sin embargo, yo no dudaría en buscar la base de todo este repertorio en las experiencias y conflictos de su temprana juventud” (p. 355). Como se trata de identificaciones bajo dominio consciente, la

encarnación de estos personajes parece no ser materia de discordia o discordancia subjetiva. Es diferente el hecho de las identificaciones que se imponen al yo, que más que ser dominadas son las que dominan inconscientemente al yo y generan conflictos. Son las identificaciones inflexibles que resultan de la retirada de las investiduras del objeto amado devenido perdido. Las mismas que comandaron las exigencias drásticas y severamente punitivas del superyó. Frente a las identificaciones flexibles, dotadas de plasticidad, en y para el escenario teatral, la histeria señalada por Lacan, en la clase ya señalada del seminario *Le sinthôme*, como “rígida”, al comentar la obra de Cixous, que resulta un fastidio y una molestia en la medida en que la identificación deviene fastidio y molestia. En suma, una verdadera carga insoportable.

Síntomas en el escenario histérico

Dora parece hacer acopio de una postura drástica y punitiva con su padre, según lo afirma este en la obra dramática, en tanto amenaza con matarse. Ha hecho una carta donde hace saber sus intenciones suicidas y eso precipitó la búsqueda urgente de auxilio hacia Freud. En la obra teatral, el padre le hace saber a Freud acerca de los “ataques de tos” (Berman, 2001, p. 16) que presenta su hija así como de sus dolores de cabeza. Antes de señalar el intento suicida de su hija integra, en esa relatoría de los síntomas de su hija, los ataques de “rabia” dirigidos hacia él, que dice amarla mucho. Es decir, para el padre de Dora la tentativa suicida es, como la tos, rabia destinada a él. Tanto la tos como la rabia son ataques dirigidos al padre, modos de atacar al padre, a un padre que para demostrar el amor a su hija, según lo presenta la obra dramática y según lo exige la misma Dora, tendría

que alejarse, incluso dejar de querer, precisamente a quien es pro-motor de su querer: Frau K. La cual ha producido embeleso en Dora pues encarna la mujer en la medida en que, como lo discierne Lacan (1968-69) en el seminario D' un Autre à l' autre, clase del 18 de junio de 1969, es "aquella que sabe lo que es necesario para el goce del hombre". Frau K. sabe hacer gozar a su padre, sabe hacerlo rentable con su potencia económica, como hombre de recursos, y disfrutar del sexo oral, aun en su impotencia y falta de recursos sexuales. La obra teatral hace que la misma Dora presente a su padre ante Freud como un hombre incompetente, desvalido, a quien "le cuesta trabajo la vida" (Berman, 2001, p. 21), que tiene problemas para tomar decisiones, con dificultades para dormir y con dolores de cabeza y accesos de llanto: "Pero le parece más elegante tener neurastenia que ser un pobre infeliz". Es decir, para Dora los síntomas de su padre son signo de elegancia, de una elegancia que se impone a su rastro de infelicidad ¿Otra ventaja secundaria?

Dora, que transitó el pasaje a la pubertad reproduciendo o copiando padecimientos de su hermano mayor, copiará al padre en uno de los rasgos de desvalimiento e incompetencia, en uno de esos aspectos que denotan lo difícil que resulta vivir. El padre también se habría planteado el suicidio. La obra teatral no recoge esta situación que Freud señala en su reporte del caso. Es la madre de Dora la que le habría contado a ésta que la cercanía entre el padre y Frau K. se derivaría de que los padecimientos del padre la habrían convertido en alguien que le brinda especial atención y cuidados. En un momento de intensa desdicha por sus graves padecimientos, el padre expresó su intención de suicidarse en el bosque: "la señora K. que lo sospechó, fue tras él

y lo movió con sus súplicas a conservarse para los suyos. Desde luego, Dora no creía en eso; sin duda los habían visto a los dos juntos, y el papá había inventado ese cuento del suicidio para justificar la cita" (Freud, 1901-05/2006, p. 30). Dora supone que su padre había creado este "cuento" para salir del apuro de haberse visto descubiertos en una cita amorosa ¿Dora que interpreta la pretensión suicida de su padre como una invención engañosa de éste, como otra muestra de su falta de sinceridad, la habría copiado, también para movilizar algunas súplicas, para movilizar el amor preferencial del padre? De este modo lo que estaría copiando Dora mediante este rasgo de la intención suicida sería una muestra de la impotencia del padre llevada a potencia mentirosa, a esa potencia del síntoma, potencia del lenguaje en su potencia mentirosa, capaz de obtener ventajas, primarias y secundarias de la desdicha. El padre sabe sacar beneficios, sabe hacer política en tanto sabe "negociar" (Lacan, 1964/2013, p. 13), utilizando su desgracia y utilizando a la gente "para su mejor conveniencia" (Freud, 1901-05/2006, p. 31). En la obra dramática, Dora expresa que precisamente para su padre y Herr K. se trata del intercambio utilitario del sexo. Herr K. sólo querría reducir a Dora a la condición de objeto mercantil, entregando su mujer al padre de Dora sabría que éste tendría que conceder a su hija como obligación contractual. Asunto de negocios donde lo que se cuestiona es "cómo repartir, de cuál es la mejor repartición posible de los bienes del mercado" (Lacan, 1959-60/1990, p. 21). En este discurso dramático de Dora, tanto ella como Frau K. figuran como bienes mercantiles, en su condición fundamentalmente corpórea, para estos hombres que se placen y complacen en intercambiarlos buscando su rendimiento de plus-valía. Los síntomas

mismos responden a este utilitarismo mercantil.

La verdad, “la palabra verdadera, la que se significa en el síntoma” (Assoun, 2020, p. 17) aunque sea escindida o bajo conflicto también consiste en revelar lo falaz, lo mentiroso, en este caso del padre. Incluso el síntoma de la tos, como estigma de identificación con el padre, aparece en esta vertiente, de camuflar engañosamente la autenticidad en juego. Freud lo localiza cuando Dora emprende de modo vehemente su postura acusatoria contra el padre. Para Freud el síntoma debe responder a un fantasear perverso reprimido, atorado en la garganta ante la imposibilidad de decirse. Ese goce oral para Freud (1901-05/2006) remite al encuentro que habría tenido Dora, a sus catorce años, con un Herr K. que intempestivamente le abraza y le besa en la boca. Escena crucial donde Freud interpreta la reacción de asco como signo de ese dique anímico que se opone a la producción de un placer que Dora debería haber experimentado. Dora debió haber sentido la presión erecta del pene, según Freud, pero recusará la excitación desplazada hacia la zona bucolabial. El asco resulta de la significación excrementicia del órgano viril. En el texto dramático Berman (2001) hace que Freud despliegue su erudición interpretativa coligiendo su saber del inconsciente. Un saber que no admite contradicción ni negación y que permite explicar el síntoma de la tos:

Dora: No. No sentí algo en mi genitalia.

Freud: Puede ser...que lo hayas sentido pero no hayas querido sentirlo y por eso desplazaste la excitación a tu garganta.

Dora: Pero toso también cuando no pienso en sexo.

Freud: Toses cuando no quieres pensar en sexo y no quieres sentir excitación en tu genitalia

Dora: Repítalo.

Freud: Sentiste excitación en tu/

Dora: Genitalia.

Freud: Pero porque no quieres sentir la excitación la desplazas a tu/

Dora: /garganta. Y luego la escupo en la tos. Es decir que hago cosas a espaldas de mi misma...Como si fuera dos personas. Como cuando sueño: una Dora hace el sueño, otro lo mira...y tal vez otro lo vive. Nunca lo había visto así.

Freud: Es decir: le era no consciente; es decir: inconsciente. (Silencio). Oigamos

Dora: Pensé en Frau K. ...

Freud: (A nosotros) Espléndido. Dora estaba cooperando en su curación con un gran acierto” (p. 38-39).

Es Dora la que a Freud le parece espléndida, diríamos de modo parsimonioso y literalmente a-dora-ble en la medida en que es alguien que le hace ser certero, tener certezas en cuanto a su explicación teórica de la formación del síntoma. Dora coopera con la teoría de Freud acerca de la índole perversa e inconsciente del síntoma histérico. Por otra parte, asociando el pensamiento en Frau K. a la clarificación freudiana sobre lo que es lo inconsciente haría conjeturar sobre cómo esa mujer habitaría su ser como una instancia, su otra persona, no consciente y sin su consentimiento. Freud teoriza mientras interpreta el decir de Dora. Dicha interpretación en la obra dramática hace entender el síntoma de la tos en función del fantasma que asedia su boca y garganta como un cosquilleo, del fantasma repudiable, del padre haciéndole sexo oral a Frau K. La “hipótesis de Freud” (Decker, 1999, p. 149) también tenía su dosis de un dramatismo tal como para asustar a Dora. Contribuía a este posible efecto la “brusquedad”

(p. 229) con la cual la presentaba, como otras interpretaciones, ante Dora, y su pertinencia, así como el hecho de que parecían emanar más de las asociaciones imaginarias de Freud que de las asociaciones establecidas dentro del discurso de la misma Dora.

CONCLUSIÓN

Una heroicidad violentada

Sabina Berman nos ofrece una perspectiva heroica en Dora. Allí donde muchas mujeres en esa época estarían impedidas para hacer carrera universitaria, carrera de autonomía, ella se abriría paso. Postula un escenario ideal para su realización intelectual, logrando superar las adversidades socioculturales de ser tanto judía como mujer: “Es difícil saber si en la sociedad de fin-de-siècle para la mujer judía era más ruinoso el antisemitismo o la misoginia. De hecho, las mujeres y niñas judías llevaban la carga conjunta de ser ambas cosas” (Decker, 1999, p. 377). Berman (2001) hace decir a Freud la simpatía que le produce esta chica que ha cuestionado y se insubordina de alguna manera la autoridad paterna: “Entendí por qué su padre quería enviarla a Leipzig, a la única facultad de Finanzas que admitía mujeres en Europa” (p. 22). Es el deseo del Otro lo que imprime su sello alienante. El padre de Dora quiere, según el texto dramático, que su hija sea una de esas mujeres aceptadas en Europa. Para él el indubitable saber de su hija hace posible pensar que puede ocuparse de sus negocios preparándose para ello. Ya no es una mera asistente a conferencias y exposiciones artísticas como documenta Decker. Sin embargo, el futuro académico para asumir la herencia paterna se encuentra condicionado por el padre al hecho de que Freud la cure. No depende

de ella. Está en función de la decisión terapéutica de “un hombre de ciencia” (p. 59). Si Freud decreta que no está curada, el padre cancelará la inscripción universitaria. Pero curarse exige sacrificar su “no a ser mujer” (p. 67). Curarse supone obediencia al padre, y a su suplente transferencial y de ejercicio de poder del amo, aceptando ser una mujer que no le cuestione sus relaciones tortuosas con la autenticidad y la honestidad. Por eso la demanda a Freud (1901-95/2006) es precisamente, como lo indica el informe, es que sacrifique su rechazo a ser una mujer sumisa como la madre encargada hasta la saciedad de la limpieza moral del padre: “Procure usted ponerla en el buen camino” (p. 25).

Dora se pone en el camino de la universidad, en el camino de una formación intelectual. Respondiendo o correspondiendo al deseo de un padre que abriga enormes esperanzas en su hija para darle continuidad a su potencia, económica. La obra teatral hace confluír la renuncia a la cura con Freud con su aspiración universitaria: “Doctor: hoy, 31 de diciembre, es nuestra última sesión. Mañana en la madrugada salgo a Leipzig. A la Universidad. Mi papá no lo sabe. Cuando brindemos a las doce y le dé neurastenia y salga a encontrarse con su amante, yo me voy a la estación de tren” (Berman, 2001, p. 73). No sólo se plantea estudiar en Leipzig sino trabajar también para poder sostener su preparación académica. Afirmaba y se reafirmaba: “Yo quiero ser/Quiero tener dinero mío, no estar encerrada en una casa” (p. 45). No quiere depender del padre ni de su herencia. Abandona a Freud y deja la voluntad dominante del padre. Se sustrae a los deseos de estos amos buscando un sitio posible para su propio deseo. Aunque este deseo de estudiar en la Universidad de Leipzig y precisamente Finanzas parece haber pasado

por el deseo del padre. Sin embargo, ella se propone no quedar encerrada o aprisionada en el deseo de nadie. Quiere ser, teniendo cosas propias, dinero propio, deseo propio e ideas propias. Es el sueño ideal de la desalienación. En eso radica el escenario heroico que construye Sabina Berman para su Dora. Y por eso esta decisión amerita un brindis, un brindis de despedida al año y a los años de las subordinaciones a los amos y de bienvenida a la Dora que podría infatuarse con su emancipación.

En el camino en el cual quizás Freud la puso sin saberlo, en el camino contra los amos, en el camino que ella ha tomado a espaldas del padre, se tropezará en el tren El Ave del Amanecer con Herr K. que se ofrece a apoyarla en sus estudios universitarios y protegerla. Dora se rehúsa, dice no a la propuesta de este amo, incluso le manifiesta precisamente el asco que le provoca su ansia de placer, y obtiene como respuesta un acto de violencia sexual. El Sr. K responde con un acto de violación a este no enunciado por una mujer que debiera someterse y plegarse a la ingente demanda de seguridad que le propone este amo. En la obra teatral, Dora, podríamos afirmar, es sometida a tres violencias de amo, incluida esta última que ejerce palmariamente en la obra el Sr. K. La violencia de las mentiras del padre, sería otra, se replica en el hecho de que también llega a ser de expresión física. El padre le propina bofetadas cuando Dora llega a confrontarlo con su supuesto deseo de muerte hacia ella. La muerte de Dora le facilitaría, se lo espeta, las relaciones con “esa puta” (p. 20). Las violencias interpretativas de un Freud destacan incluso al mostrarlo tan intolerante con el síntoma de la tos que le ordena a Dora reprimirla. Y finalmente encontramos esta violación emprendida por Herr K., penetrándola con el dedo, mientras Dora viaja en

el ferrocarril. El camino heroico llevado a cabo por Dora resulta violado y violentado por este personaje que no puede permitir que una mujer se resista a su voluntad de dominio y sometimiento. El camino que podría ser el de “una nueva mujer” (p. 51), como lo plantea de modo interrogante Lou-Andreas Salomé, el camino del deseo de reconocimiento aunado al del reconocimiento del deseo, no puede culminar porque para estos amos es una subversión insoportable, los destituye de su supremacía vil y viril. Así que la majestuosidad, la heroicidad del síntoma, de Dora misma como síntoma del malestar paterno, que pareciera vehicular la obra dramática de Berman, se ve avasallada por el discurso del amo. “Hablar de <<su Majestad el síntoma>>, es una provocación necesaria. Si la majestad denota un <<carácter de grandeza de respeto>>, no se trata de veneración. No estamos en un <<pensamiento de la altura>>, sino del reconocimiento de eso que, en el síntoma, fuerza el respeto, de esta resistencia insurrecta del sujeto a la miseria simbólica que le es hecha y que remonta la corriente a contracorriente de todo discurso del Amo, aunque debiendo construirse teniendo en cuenta al Padre Simbólico. Esta modesta majestad del síntoma y de la palabra (en el plano de la realidad) viene a oponerse a la Majestad violenta del amo y de sus discursos” (Assoun, 2020, p. 30). Eso es lo que Dora representa desde la obra dramática de Sabina Berman: el síntoma como majestad de la subversión del deseo a contracorriente del amo que recurre a la violencia para someterlo, doblegarlo, como corriente insoportable de la verdad.

REFERENCIAS

- Assoun, P.- L. (2020). L'a-politique freudienne et la passion de l'Un: sa Majesté le symptôme. En Gisèle Chaboudez, Ursule Hommel Renard, Amos Squevever, *Figures de la psychanalyse*, 40. Politiques du symptôme
- Berman, S. (2001). Feliz nuevo siglo doktor Freud. La centena
- Breuer, J. y Freud, S. (1893). Estudios sobre la histeria. En Sigmund Freud *Obras completas III*. Amorrortu
- Decker, H. S. (1999). Freud, Dora y la Viena de 1900. Biblioteca Nueva
- Freud, S. (1901-05/2006) Análisis fragmentario de un caso de histeria. En Sigmund Freud *Obras completas VII*. Amorrortu
- Freud, S. (1905/2006) Personajes psicopáticos en el escenario. En Sigmund Freud *Obras completas VII*. Amorrortu
- Freud, S. (1907-08) El creador literario y el fantaseo. En Sigmund Freud *Obras completas IX*. Amorrortu
- Freud, S. (1912/2006). Sobre la dinámica de la transferencia. En Sigmund Freud *Obras completas XII*. Amorrortu
- Freud, S. (1915-16/2006). Conferencias de introducción al psicoanálisis. En Sigmund Freud *Obras completas XV*. Amorrortu
- Freud, S. (1921/2006). Psicología de las masas y análisis del yo. En Sigmund Freud *Obras completas XVIII*. Amorrortu
- Freud, S. (1984). *Epistolario (1873/1939)*. Plaza & Janes
- Kant, I. (2012). *Zum ewigen Freiden*. Reclam Universal-Bibliothek
- Lacan, J. (1955-56/1990). *Las psicosis*. Paidós
- Lacan, J. (1959-60/1990). *La ética del psicoanálisis*. Paidós
- Lacan, J. (1964/2013). *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós
- Lacan, J. (1968-69). *D'un Autre à l'autre*. Clase del 18 de junio de 1969. Inédito
- Lacan, J. (1975-76). *Le sinthôme*. Clase del 9 de marzo de 1976. Inédito
- Orozco, M; Soria, H. y Quiroz, Je. (2021). Las verdades ficticias en la otra escena de Dora. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 42 (4). Pp. 586-613
- Racamier, P. C. (1979). *Histeria y teatro*. En Jorge J. Saurí, *Las histerias*. Nueva Visión

Implicancias de la violencia en el desarrollo de la adolescencia

Implications of violence in the development of adolescence
Implicações da violência no desenvolvimento da adolescência

Julio César Carozzo Campos

jjotace539@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0003-0003-4214-8671>

Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la
Escuela, Lima, Perú

| Artículo recibido en abril 2022 | Arbitrado en mayo 2022 | Aceptado en junio 2022 | Publicado en julio 2022

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.v2i4.21>

RESUMEN

Palabras clave:

Violencia; Violencia relacional; Factores de riesgo

La violencia es un factor de riesgo al que se apela recurrentemente en busca de explicaciones de los disruptivos comportamientos de los jóvenes, violencia en la que se cree encontrar respuestas casi definitivas a muchos problemas sociales por los que transitan los adolescentes. No nos parece que sea tan simplista el problema de los adolescentes como para reducirlo a la violencia, y menos aún, que únicamente sean las acciones reactivas de los adolescentes una única fuente de análisis. Por esta razón nos proponemos asomarnos al tema de la violencia y de los adolescentes dentro de un enfoque ecológico, que nos parece más completo para encontrar las respuestas que se necesitan para el trabajo preventivo e interventivo que se espera y desea realizar.

ABSTRACT

Keywords:

Violence; Relational violence; Risk factor's

Violence is a commonly mentioned risk factor when trying to explain the disruptive behavior of young people. It is believed that violence has almost definitive answers to many social problems in which adolescents are involved. We do not think that adolescents' problems can be simply attributed to violence and that their reactions are the unique sources of analysis. Consequently, our aim is to analyze both topics in violence and adolescents from an ecological framework since we find it very useful to look for necessary answers for the expected preventive and interventional work.

RESUMO

A violência é um factor de risco ao qual se recorre constantemente em busca de explicações dos comportamentos disruptivos dos jovens, violência na qual se acredita encontrar respostas quase definitivas a muitos problemas sociais pelos quais transitam os adolescentes. Não nos parece que o problema dos adolescentes seja tão simplista que o reduza à violência, e muito menos que as acções reactivas dos adolescentes sejam apenas uma única fonte de análise. Por esta razão, propomo-nos associar o tema da violência e dos adolescentes a uma abordagem ecológica, que nos parece mais completa para encontrar as respostas necessárias para o trabalho preventivo e interventivo que se espera e deseja realizar.

Palavras-chave: Violência; Violência relacional; Fatores de risco

“Si en éste país todos roban, porque no lo puedo hacer yo”

Vendedor ambulante de 12 años

INTRODUCCIÓN

No exageramos cuando afirmamos que la violencia es invocada siempre que se quiere explicar algunos hechos o comportamientos sociales de la forma más simple y llana. Si hasta la crisis de la sociedad le es atribuida al dominio de la violencia que se encuentra expresada en la corrupción e inseguridad ciudadana, por ejemplo. Nos recuerda a los médicos cuando emplean los cuadros alérgicos o los procesos virales como coartadas cuando no encuentran a la mano la respuesta puntual a un problema del organismo; y en ambos casos quedamos aferrados a que algo de cierto que creemos existe en esos diagnósticos, aún cuando no nos hayan convencido del todo.

En este caso, la violencia es la que explica todo o casi todo, olvidando que es la violencia la que debe ser explicada, lo que resulta no solamente más complicado, sino que nos lleva a complicaciones y acaso a riesgos que en muchos casos es mejor

ignorar. En este artículo ensayaremos este segundo lado del problema, el de tratar de explicar la violencia para comprender un poco mejor el porqué de los comportamientos violentos de los individuos que amenazan el orden de la sociedad y, de acuerdo a los resultados que encontremos, postular a las propuestas que se necesitan para la disminución o erradicación de esos problemas de violencia que nos alarman.

La violencia en su laberinto

La violencia no es algo abstracto o un mero concepto, aunque nos empecinemos en así tratarla siempre. Hablamos de la violencia como si se tratara de algo extraño y ajeno al desempeño social de los individuos, una suerte de abyección natural que nos embosca sorpresivamente y afecta gravemente nuestros estilos de vida y los vínculos sociales con los que vivimos. Esa es la impresión que nos hacen sentir cuando se maneja el concepto de violencia en forma totalmente descontextualizada, pero no por ello desinteresada.

Si bien es cierto que la violencia tiene múltiples modalidades, para el caso de nuestro trabajo nos interesa en especial la violencia interpersonal, aquella que se manifiesta en la práctica de nuestras relaciones sociales con especial puntualidad y que atenta contra personas a quienes conocemos, en la que la mayor virulencia y consistencia está dirigida a nuestros conocidos, a quienes están más cerca de nuestro entorno, aún cuando ella -que enorme y extraña paradoja- no sea reconocida o advertida como tal a fuerza de la calculada y diligente naturalización de muchas de sus formas y el carácter simbólico que han alcanzado entre las personas por el empuje de nuestras instituciones

formativas.. Esto último, la ceguera frente a muchas manifestaciones de violencia relacional, es lo que consagra la presencia de relaciones interpersonales preñadas de insatisfacción, sufrimiento y crueldad porque no las entendemos ni nos las explicamos a cabalidad.

Buscar las características de la dinámica de la violencia interpersonal es una forma de asomarse a la presencia de diversos factores de riesgo que la condicionan. Los estudios sobre el particular (Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud, 2003) coinciden en el señalamiento de los siguientes factores: a) las características psíquicas y del comportamiento (pobre autocontrol, baja autoestima, trastornos de la personalidad, escasos recursos pro sociales); b) factores relacionados a las experiencias de la persona (pobres vínculos emocionales, experiencias de abuso y maltrato directo o indirecto en el hogar) y las historias familiares o personales marcadas por el divorcio o separaciones; c) el consumo de alcohol y drogas, habitualmente relacionados a algún tipo de violencia interpersonal; d) la pobreza y sus relaciones con la falta de recursos para atender necesidades básicas, problemas de salubridad y hacinamiento, entre otros, asociados a violencia relacional en la familia y el entorno social y e) los factores relacionados al género y las desigualdades entre los sexos. A esta detallada explicación le hace falta una advertencia: ninguno de estos factores existe divorciado de los demás, entre ellos ocurre una relación de codeterminación e interdependencia.

En efecto, en esta dinámica de la violencia hallamos que los diferentes tipos de violencia se relacionan y se codeterminan entre sí. Los

adolescentes que de niños han sufrido maltratos y castigos físicos en su hogar y han carecido de afecto y protección, corren mayor riesgo de adoptar conductas agresivas y anti-sociales en las distintas etapas de su vida. De hecho no es exagerado señalar que los modelos de conductas violentas y dominantes se imparten desde muy temprano en los hogares, siempre alineadas en las relaciones interpersonales, y ellas se insinúan regularmente en los juegos y en las relaciones con sus iguales en los centros pre-escolares. Bandura (1974) decía que se pueden aprender comportamientos de violencia por imitación cuando estos han sido reforzados o recompensados.

Interesa identificar en estas informaciones que la presencia de todos estos factores de riesgo que están presentes en la vida social de los menores, promueven un mayor nivel de vulnerabilidad en los niños y los adolescente, lo que pasa inadvertido o se descuida intencionalmente cuando estudiamos sus comportamientos de violencia con el propósito de invisibilizar determinadas modalidades para que ellas sigan operando como violencia simbólica. ¿Es la violencia el factor de riesgo en la conducta de los adolescentes, realmente? ¿O son las condiciones concretas de violencia estructural, (pobreza, prejuicios y discriminaciones, el alcohol como ingrediente de socialización cabal, desatención a las familias y a la infancia, entre muchos otros factores más) los verdaderos animadores de la violencia?



Creemos necesario, en consecuencia, hacer dos precisiones sobre la violencia en sus formas de existencia concretas: (1) la gama de conductas violentas en las relaciones interpersonales son muchas, sin duda, mas el sistema se encarga de identificar esencialmente aquellas que cataloga como “delictivas” y “anti-sociales” frente a las cuales asume acciones sancionadoras; sin embargo todas las modalidades de violencia que aluden a relaciones de autoritarismo y verticalidad; de inequidad y de indolencia; de insolidaridad; de exclusión y aislamiento; de abuso y maltrato que se basan en la asimetría de poder físico o psicológico o las que se sustentan en la omisión de conductas de obligatorio cumplimiento, son ignoradas e invisibilizadas por completo, pero no por ello dejan de causar estragos psicológicos en quienes las reciben en forma cotidiana.

En estos casos es la cultura la que desempeña el rol de definir las fronteras de lo que se considera como aceptable y lo que deja de serlo, y aunque ciertamente esta valoración varía según las diversas culturas, los derechos a la seguridad física y psicológica de los(as) niños(as) y de los jóvenes debe estar por encima de cualquier consideración legal o cultural; y (2) la tolerancia de estas prácticas

sociales que revisten una constitución vinculada a la estructura social son fermento de la creciente vulnerabilidad que se instala en niños y adolescente desde etapas muy tempranas y que necesitan ser atendidas sin distracción alguna si es que se quiere superar el riesgo a los comportamientos violentos a lo que están expuestos los adolescentes. Se debe mirar la prevención antes que la intervención, la educación ciudadana antes que el control ciudadano.

Adolescencia y Violencia

Empecemos por establecer, entonces, que no existe ninguna relación causal de adolescencia con violencia, ni que en los jóvenes los comportamientos disruptivos son su sello característico y su exposición a riesgos de violencia es mayor (Carozzo, 2002), ni que la violencia es consecuencia del fracaso en la resolución de los conflictos interpersonales (Galtung, 1998, citado por Calderón, 2009) Cosa distinta es el saber que los niños y adolescentes son quienes presentan mayores condiciones de vulnerabilidad frente a la violencia, en principio porque son quienes más expuestos se encuentran al dominio de la violencia simbólica al considerársele una

suerte de discapacitados sociales que necesitan asistencia y control; en segundo lugar porque la socialización que sucesivamente transitan en el hogar y la escuela es muy inflexible y convergente y constituye un curso de relaciones asimétricas y de maltrato (violencia familia y acoso escolar) ante lo que tienen pocas opciones y oportunidades para la equidad y las relaciones democráticas.

Fuera de esta relación social formal, tienen oportunidad de un poco de autonomía en los medios de información masiva y más recientemente de las TIC y los teléfonos móviles que los propios adultos alientan desde muy temprano como una especie de correa digital de control, ignorantes de lo que les espera, y para ello basta con conocer quiénes son los actores del cyberbullying, el sexting y el grooming. Ante todos estos recursos tecnológicos que se añaden a los otros factores de riesgo tradicionales, los más rezagados son los adultos del hogar y la escuela

Si nos preguntáramos porque los factores de riesgo que señalamos no afectan por igual a todos los niños y adolescentes, la explicación razonable sería que también tienen un papel significativo los factores personales, sin que por ello se invoquen ingenuamente condiciones innatas de vulnerabilidad o la presencia de condiciones pre mórbidas en las poblaciones más expuestas. Sin dejar de reconocer la existencia de factores congénitos que se relacionan con lo que podríamos llamar umbrales de sensibilidad, los factores personales son, sobre todo, construcciones derivadas de las mediaciones sociales y culturales en las que se socializan los niños y los adolescentes, las cuales no necesariamente lapidan a todos los niños y adolescentes, gracias a las respuestas resilientes

que los niños muestran muy precozmente debido a la maleabilidad de su desarrollo socio emocional y cognitivo que elude la rigidez que los adultos insistimos en forjar en nuestro entorno que incluye a los niños y adolescentes.

Frente a este panorama, las instituciones educativas y de salud han optado por abordar al o los adolescentes infractores en forma individual y los recursos empleados han sido de naturaleza asistencial cuando no punitivos, además que el tipo de abordaje que se utiliza tiene principalmente connotaciones clínico-jurídicas y funciona enteramente descontextualizado, al margen de los escenarios que no dejan de ser activos frente al infractor por el hecho de estar siendo atendido por especialistas. En este tipo de programas, la atención a los que practican algún tipo de violencia y que suelen llamarse de “tolerancia cero”, dedicados a contener las expresiones de violencia en niños y jóvenes han demostrado que tienen un efecto inmediato pero sus resultados no son duraderos (Fierro, 2013). En realidad se trata de programas que buscan esencialmente que controlar las conducta de los adolescentes, más no la de educarlos (Carozzo, 2015).

Las “estrategias de carácter amplio” ensayados en las instituciones educativas (Fierro, 2013) tienen como principal característica responder a un enfoque preventivo; se dirigen a toda la población estudiantil en general, así como a los equipos docentes, padres y madres de familia. Asumen la violencia como un problema estructural que considera a la institución escolar en su totalidad.

Qué podemos proponer

Por lo que hemos expuesto no es difícil reconocer que atender la violencia y la violencia en los adolescentes es un asunto de interés nacional y, por ende, es un asunto que implica una gran concertación que involucre a todos los actores intersectoriales responsables de la salud social de las adolescentes, también de las universidades y las instituciones profesionales especializadas para el desarrollo de investigaciones y estudios sobre el Capítulo de la Adolescencia y ofrezcan medidas de prevención social e institucional para las escuelas y otros centros de estudio y de los medios masivos de información, quienes no solamente deben regular las programaciones en donde se promueven estilos de vida violentos imitados por niños y adolescentes, sino que a través de su inmenso poder mediático se eduque a la comunidad en el valor de la convivencia social y familiar sin violencia.

Si a ello le sumamos las instituciones civiles, comunitarias y no gubernamentales interesadas en esta labor, el boceto de un trabajo en red se podría materializar para revertir los estragos que los factores de riesgo han alcanzado hasta el día de hoy. Este desafío no será posible afrontarlo con protagonismos exclusivos y excluyentes.

REFERENCIAS

- Bandura, A. y R. W. (1976). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial. Barcelona
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de los conflictos de J. Galtung, *Revista Paz y Conflictos*, N°2, año 2009. Recuperado en www.redcimas.org./wordpress/wp-content/uploads/2012/08/M_JGaltung_LAteoria.pdf
- Carozzo, J. C. (1998). *Violencia y Violencia Cotidiana*. *Revista Peruana de Psicología*, Año 3, Volumen 3, N° 5. Colegio de Psicólogos del Perú. Lima
- Carozzo, J. C. (2015). *Abordar la convivencia. ¿Qué convivencia?* Conferencia en el XV Jornadas Internacionales de psicología Educativa, Universidad de Santiago de Chile. Chile
- Carozzo, J. C. (2015). *Bullying: nuevas reflexiones*. En prensa. Lima
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana-UNESCO.
- Fierro Evans, C. (2013). *Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar*. Universidad Jesuita de Guadalajara. Sinéctica. Recuperado en http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar
- OPS (2003). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*, Editado por Etienne Krug, Linda Dahlberg, James Mercy, Anthony Zwi y Rafael Lozano. *Publicación Científica y Técnica N° 558*, OPS, Washington DC
- Viñeta de Palomo. www.google.com.pe/search?q=cuarto+reich+palomo

Currículo de Autores

Julio Carozzo Campos

Psicólogo con Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa, diplomado en Violencia y Convivencia Escolar; Atención y Prevención del Bullying. Egresado de la Facultad de Derecho y CC.PP de la Universidad de Lima, Conciliador Extra Judicial (Ministerio de Justicia), es fundador y Presidente del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela y Director Ejecutivo de la Mesa Institucional sobre la Convivencia en la Escuela (MICE). Past Decano Nacional del Colegio de Psicólogos del Perú y del Consejo Regional de Lima del Colegio de Psicólogos del Perú. Es Editor y Director de la Revista Huellas, órgano del Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela y miembro Titular del Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa (CLATE).

Belisario Welsler Flores Gutiérrez

Profesor de Matemática - ESFMTHEA, Licenciado en Pedagogía – Universidad Autónoma de Beni, Diplomado en Educación para la Transformación de la Gestión Educativa en el MESCP – Universidad Pedagógica, Diplomado en Gerencia Educativa – UPEA (Universidad Pública de El Alto), Diplomado en Diseño Curricular - UPEA y Magister en Gestión y Administración Educativa – UPEA. Docente de Educación Regular, Facilitador de Cursos de UNEFCO, Ganador del III Evento Plurinacional de Maestros EDUCA INNOVA 2017. Actualmente Doctorante de Ciencias de la Educación e Investigación – POSGRADOS UPEA.

Marco Eduardo Murueta

Doctor en filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México, donde también estudio la maestría en filosofía y la licenciatura en psicología, es profesor Titular de la Carrera de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México, Iztacala, Tutor del Doctorado en Pedagogía de la UNAM. Miembro Fundador y Presidente de la Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología (AMAPSI), fue presidente de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología (ALFEPSI) del 20 de mayo del 2011 al 7 de octubre del 2015. Promotor e integrante del Movimiento de Transformación Social (MTS), del Consejo de Transformación Educativa (CTE) y del Consejo de Organizaciones Alternativas (COALT). Ponente de la Especialidad de Psicología Clínica y Formación de Terapeutas, en la AMAPSI.

Mario Orozco Guzmán

Es licenciado en psicología y magíster por la psicología clínica por la Universidad Autónoma de Querétaro y doctor en Psicología por Universidad de Valencia, España. Actualmente, es profesor investigador de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, psicoanalista y autor de varios artículos científicos y libros. Sus líneas de investigación están relacionadas a los estudios psicoanalíticos en torno a la imagen corporal y el abordaje psicoanalítico en relación a la violencia y a la criminalidad.

Currículo de Autores

María Nelly Pereira Alvarez

Es parte del Doctorado en Ciencia y Tecnología - Universidad Pública de El Alto (UPEA). Máster en Calidad de Servicios Sociales y Sanitarios, Universidad La Coruña de España, Máster en Planificación y Dirección de los Servicios Sociales, Universidad La Coruña de España; tiene diplomados en Género y Educación Social, en Políticas Públicas y Sociales para el Siglo XXI. Diplomada en Investigación Cualitativa y Dirección y Gestión de Proyectos. Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Mayor de San Andrés.

Adhemar Poma

Especialista en desarrollo, educación y género. De 1999 a 2008 fue consultor en calidad educativa (SIMECAL), educación técnica y tecnológica (PFTT) y nuevas tecnologías de información y comunicación (PNTICS) del Ministerio de Educación. Fue experto en educación y empleabilidad en el SNV Bolivia (2008-2015); especialista en educación técnica y género en la Cooperación Suiza (2015-20017). De 2018 a la fecha, brindó servicios de consultoría a BM, CAF, PNUD, SEDEM, MIN. Desarrollo Rural, Escuela de Jueces, Pro Rural y Solidar Suiza.

Jeannet Quiroz Bautista

Es licenciada en psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, maestra en psicología en el área de estudios psicoanalíticos por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, doctora en psicología por el Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana. Se desempeña como profesora investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Es coordinadora de la Facultad de Psicología en la Unidad Profesional de Ciudad Hidalgo. Pertenece al Espacio Analítico Mexicano. Cuenta con 11 años de experiencia en la docencia.

Hada Soria- Escalante

Profesora e investigadora. Psicoanálisis, estudios sobre el duelo, la muerte, el narcisismo, la pérdida y la violencia, y lo femenino. Investigación cualitativa.

Políticas Editoriales

Enfoque y Alcance

Simbiosis es una revista multidisciplinaria en Educación y Psicología, semestral, arbitrada por el sistema “doble ciego” y de acceso abierto que publica ensayos, artículos originales, experiencias psicoeducativas, estudio de caso y reseñas de libros. Su formato es digital y sus colaboraciones son en español y portugués con resúmenes en inglés.

El objetivo de difundir estudios científicos y humanísticos, a través de la revista *Simbiosis*, obedece, primeramente, a la necesidad de abrir espacios para gestar la valoración y el impulso por parte de investigadores docentes y psicólogos en producir teorías y prácticas originales que impacten en las realidades socioculturales y contextos de los pueblos de América Latina.

En tal sentido, es oportuno trabajar en pro del diálogo interteórico, intertécnico, intermetodológico como la clave heurística que puede producir creaciones de los psicólogos y educadores latinoamericanos. Adicionalmente, darle relevancia al conocimiento de las preocupaciones y aportaciones de los autores latinoamericanos en psicología, educación, filosofía y en otras ciencias y profesiones.

Políticas de sección

La revista *Simbiosis* acoge los criterios de la Asociación latinoamericana para la formación y la enseñanza de la Psicología.

La presentación y envío de un trabajo al Consejo Editorial, no implica necesariamente la publicación del mismo. Esto dependerá del arbitraje, de la evaluación de la pertinencia de la publicación en la Revista, evaluada de manera anónima por al menos dos expertos. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

En coherencia con la diversidad expresiva de los trabajos, conceptos, y formas en que se realiza la formación y la enseñanza de la Psicología en toda la América Latina, la Revista aceptará formas narrativas diversas, siempre y cuando sean formalmente adecuadas y rigurosas.

Los trabajos deberán tener un máximo de 15 hojas, incluyendo tablas, figuras y bibliografía. Deben de presentarse y enviarse en procesador de textos Word, formato carta (21,59 x 27,94), en fuente tipo Calibri y a 12 puntos de tamaño (pica 12), a espacio y medio y con 2 x 2 cm de márgenes por los cuatro bordes (superior, inferior, izquierda, derecha), y alineación izquierda.

Todas las páginas estarán numeradas incluyendo bibliografía, ilustraciones, gráficas, tablas y anexos.

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico como archivo adjunto en Word de versión reciente.

En la primera hoja deberá incluirse:

- Título (Mayúscula, Calibri 16; longitud máxima de 15 palabras).
- Autor(es), centrado; primero nombre(s) y después apellido(s).
- Entidad o Institución a la cual pertenece/n, centrado
- Ciudad y país de residencia
- Resumen no mayor de 150 palabras repetido en 3 idiomas precedido del título: español, inglés y portugués
- Inmediatamente después del resumen, se señalarán de 3 a 5 palabras claves (en ambos idiomas).
- Las figuras o gráficos deberán estar insertas en el texto.
- Dirección electrónica y ORCID del o los autores en pie de página, con una pequeña ficha que contenga: Títulos profesionales, grados académicos, categorías académicas e investigativas, instituciones en las que trabaja, otras referencias que den testimonio de quién es el autor desde un punto de vista profesional y científico.
- Se reciben trabajos en los idiomas español y portugués en el correo electrónico:
- Los trabajos deben ser inéditos y no haber sido presentados a la evaluación simultánea de otra revista o medio de difusión.
- Para la normalización de las citas en el texto y notas al pie de página consultar el Manual de Normalización de Trabajos Científicos en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualCitacoesTextoNotasPagina.pdf>)

- Para la normalización de las referencias consultar el Manual en el sitio de la BVS ULAPSI (<http://newpsi.bvs-psi.org.br/ulapsi/ManualReferencias.pdf>)
- Deben enviarse preferentemente artículos inéditos. Cuando se solicita la publicación en la revista de un artículo ya publicado en otro medio, los autores deberán hacer saber esto al conocimiento del Comité Editorial, y testimoniar el acuerdo de la editora que ya lo publicó. El Comité Editorial analizará y resolverá si es o no conveniente la publicación de dicho material.
- Citas en el texto y notas al pie de página: Las notas al pie de página deben ser evitadas siempre que sea posible. Sin embargo cuando sean incluidas deben ser indicadas con números arábigos secuenciales, inmediatamente después de la frase a la que se refieran. Se presentan al pie de la misma página. Se deben presentar las referencias de los autores citados en el texto, al final del mismo y no en las notas al pie de página.

Citas en el texto y referencias bibliográficas

CITAS

A continuación se presentan algunos ejemplos del estilo BVS - Ulapsi:

Cita textual

La información textual que ha sido citada y que contiene menos de 40 palabras se coloca entre comillas. Antes de la cita precisar el autor y el año y al final de lo textual: entre paréntesis el número de página de donde se extrae la información, seguido de la letra p y un punto.

Citas con 40 palabras o más, se escribirán en un párrafo separado, con sangría de cinco espacios al margen izquierdo, sin comillas y transcritas a un espacio entre líneas. Lo extraído textualmente deberá de colocarse con letra cursiva.

Cita indirecta (hace referencia a una idea no textualmente).

Cita de un autor(a):

- Álvarez (2011) reportó como resultado de su estudio....
- Son características del adolescente.... (Mendoza, 2012)
- En el año 2012, Jáuregui identificó....

Cita de varios autores (as):

- Cuando un trabajo tiene dos autores(as), siempre se citan los dos apellidos.
- Cuando un trabajo tiene tres a cinco autores(as), se citan todos los autores(as) la primera vez que ocurre la referencia en el texto. En las citas subsiguientes del mismo trabajo, se escribe solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido de la frase “et al.” y el año de publicación.
- Cuando un trabajo tiene seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido por la frase “et al.” y el año de publicación.
- Si se citan dos o más obras de diferentes autores(as) en una misma idea, se colocan ordenados alfabéticamente.
- Cuando se citen trabajos del mismo autor (es) y de la misma fecha, se añadirán al año las letras a, b, c.

Cita de cita:

- Transcripción directa o indirecta de un texto al que no se ha tenido acceso. Se emplea la expresión “citado por” para identificar la fuente consultada.

Ejemplos:

- Para Castañeda (2009, citado por Muñoz, 2011) o Para Castañeda (2009) citado por Muñoz (2011).

Proceso de revisión por pares

Dictámenes

Cada artículo recibido será enviado a 2 revisores integrantes del Comité de Evaluación Externo, expertos en la temática y de países distintos al del/los autor/es del artículo propuesto, a quienes se les

solicitará leer los trabajos validándolos respecto a su cumplimiento de las Normas Editoriales y mostrando su relevancia en torno a la pertinencia en el cumplimiento de los objetivos de la Revista. En caso de disparidad de decisiones entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer árbitro.

Los miembros del Comité de Evaluación Externo que revisen los trabajos podrán solicitar a su/s autor/es la aclaración o corrección parcial de los mismos.

Si el artículo no resulta aprobado los evaluadores expresarán sus observaciones a los autores, las cuales las harán llegar de manera confidencial y personal.

Frecuencia

El lapso de publicación de la Revista Simbiosis es semestral, cada número aparece publicado una vez se ha cumplido con todo el proceso de recepción, evaluación de árbitros, corrección y diagramación para poder ofrecer a su público dos números por año en los meses de enero y julio.

Principios éticos y buenas prácticas

Los artículos publicados son sometidos al cumplimiento de los principios éticos contenidos en las diferentes declaraciones y legislaciones sobre propiedad intelectual y derechos de autor específicos del país donde se realizaron el estudio. Por tal motivo los investigadores o autores de los artículos aceptados para publicar y que presentan resultados de investigaciones, deben descargar y firmar la declaración de originalidad, de cesión de derechos y de cumplimiento total de los principios éticos y las legislaciones específicas.

Las opiniones vertidas en los artículos no serán responsabilidad de la revista ni de las instituciones involucradas en su publicación, sino exclusivamente del/los autor/es de los mismos.

La presentación del trabajo no implica necesariamente la publicación del mismo. El material presentado no será devuelto a su/s autor/es en caso de no publicación.

El autor deberá dar crédito a los autores de cuya fuente extrajo información, presentando adecuadamente las citas y referencias en su trabajo. La institución en donde se efectuó el estudio deberá

haber autorizado la realización de la investigación. Así también se deberá haber obtenido el consentimiento informado y asentimiento informado (de ser pertinente), salvaguardando la normativa de la Declaración universal de principios éticos para psicólogas y psicólogos, adoptada por la Asamblea de la Unión Internacional de Ciencia Psicológica (IUPsyS) en Berlín, el 22 de julio de 2008 y por la Comisión Directiva de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada (IAAP), en Berlín, el 26 de julio de 2008 (<http://es.scribd.com/doc/33372705/Declaracion-Universal-de-Principios-Eticos-para-Psicologas-y-Psicologos>)

Secciones la revista

Investigación. Bajo este rubro, los trabajos deberán contemplar criterios como el diseño pertinente de la investigación, la congruencia teórica y metodológica, el rigor en el manejo de la información y los métodos, la veracidad de los hallazgos o de los resultados, la discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 4500, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas deberán ir numeradas y estar escritas a espacio y medio.

Experiencias pedagógicas. Deberán contar con un sustento teórico-metodológico encaminado a mostrar innovaciones educativas. Los trabajos tendrán una longitud máxima de 6500 palabras y mínima de 3500, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas y se escribirán a espacio y medio.

Estudios de caso. Deben seguir la estructura: Introducción, Método (participantes, instrumentos y procedimiento), Resultados y Discusión. Extensión: Máximo 5500 palabras mínima 3500 palabras.

Reseñas de libros. Deberán aproximarse de manera crítica a las ideas, argumentos y temáticas de libros especializados. Su extensión no deberá exceder las tres mil palabras, calculadas con el contador de Word, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas, con interlínea de espacio y medio.

Eventos. Los docentes e investigadores que asistan a eventos académicos nacionales o internacionales divulgarán las ponencias, conferencias, foros, simposios entre otras actividades que se hayan sido presentadas o por presentar en un evento. El archivo debe ir estructurado de la siguiente manera: objetivos, resultados, conclusiones y propuestas generados en los mismos. Deben señalar datos de identificación: nombre del evento, lugar, fecha y objetivos. También forman parte de esta sección, la promoción y difusión de Jornadas, Congresos, Reuniones y Conferencias nacionales e internacionales de interés para los lectores. Máximo tres cuartillas.

Política de acceso abierto

Simbiosis en su misión de divulgar la investigación y apoyar el conocimiento y discusión en los campos de interés proporciona acceso libre, inmediato e irrestricto a su contenido de manera libre mediante la distribución de ejemplares digitales. Los investigadores pueden leer, descargar, guardar, copiar y distribuir, imprimir, usar, buscar o referenciar el texto completo o parcial de los artículos o de la totalidad de la Revista, promoviendo el intercambio del conocimiento global.

La revista atiende a la licencia Creative Commons (CC) de Atribución – No comercial – Compartir igual, 4.0 Internacional: “El material creado puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original”.

Para más información: <http://co.creativecommons.org/tipos-de-licencias/>

Las licencias CC se basan en el principio de la libertad creativa con fines académicos, científicos, culturales. Las licencias CC complementan el derecho de autor sin oponerse a este.

Derechos de autor

- **Versión presentada:** Obra que debe cumplir con las normas de presentación, estructura, citación y referencias de la revista para proceder a escoger y asignar a cada artículo los revisores externos a la revista y especialistas en la temática del original. Ellos evaluarán la calidad, pertinencia y aspectos éticos del documento con el objeto de registrar sus observaciones y así lograr una mejora para el mismo. El proceso de revisión será llevado a cabo bajo la modalidad de doble ciego, conservando el anonimato durante todo el proceso tanto para los autores como para los revisores. Aquí se determinará si se aprueba con o sin observaciones o se rechaza el artículo para su publicación.
- **Versión aceptada:** se refiere a la versión corregida y aceptada definitivamente para publicación. La misma pasa a la fase de corrección de estilo. Las modificaciones editoriales se hacen para mejorar la redacción, ortotipográficos y evitar errores gramaticales.
- **Versión publicada:** es la versión final que se difunde a través del sistema OJS.
- Se insta al reconocimiento y referencia de la editorial. Se recomienda incluir el DOI (Digital Object Identifier).

Antiplagio

Todos los artículos sometidos a revisión en la revista Simbiosis son inspeccionados por una disciplinada política antiplagio que vela por la originalidad de los artículos. Para ello se utilizan distintos servicios especiales que analizan los textos en busca de coincidencias gramaticales y ortotipográficas, lo que garantiza que los trabajos sean inéditos y que cumplan con los estándares de calidad editorial que avalen producción científica propia.

Autoarchivo

Simbiosis mantiene dentro de su política el depósito y su autoarchivo que otorga a los autores la libertad de archivar la versión post-print (la versión publicada en la revista) en sitios web personales, repositorios, blogs, páginas institucionales o cualquier otro medio electrónico. Por ende, Simbiosis invita a los articulistas y colaboradores a publicar y difundir sus manuscritos publicados en la revista a través de otros medios dispuestos para tal fin, siempre y cuando se reconozca y proporcionen información sobre el derecho a la primera publicación de su manuscrito en acreditación a la Revista Simbiosis. Una vez se disponga del documento en pdf editado, el autoarchivo se deposita en los sistemas de información:

- Open Journal System (OJS).
- Repositorio del Proyecto CIDE. (El repositorio está en proceso de ser poblado con esta revista.)

Protocolos de Interoperabilidad

La totalidad de las publicaciones realizadas por el Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador a través de la Editorial CIDE en los diversos portales de las Revistas de la institución incorporan dentro de sus políticas el protocolos de interoperabilidad que permiten a sus contenidos ser recolectados por otros sistemas de distribución, como repositorios digitales y cosechadores (harvesters). Las revistas que se publican mediante OJS (Open Journals System 3.1.2.4) incorporan el protocolo de interoperabilidad OAI-PMH (Open Archive Initiative-Protocol for Metadata Harvesting) en la con la posibilidad de obtener diferentes formatos para los metadatos. La URL para realizar las peticiones se encuentra en: <https://revistasimbiosis.org>



Vol.2 nº 4

julio-diciembre 2022

ISSN-e: 2992-6904

