



UNSCH

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ISSN: 2709-8761



REVISTA EDUCACIÓN 25 2025

REVISTA EDUCACIÓN 25



AYACUCHO-PERÚ

2025

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Rector

Dr. Antonio Jerí Chávez

Vicerrectora académica

Dra. Herlinda Calderón Gonzales

Vicerrector de investigación

Dr. Juan Ranulfo Cavero Carrasco

Decano

Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamani

Consejo editorial de la Revista Educación N° 25

Director

Dr. Jaime Alberto Gutiérrez Sosa

Editor técnico

Dr. Alejandro Máximo Huamán De La Cruz

Editor de sección

Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamani
Mgtr. Paúl Sandoval Palomino

Editor asociado

Mtro. Edgar Saras Zapata

Editor académico

Dr. Luis Lucio Rojas Tello
Dra. Ailly Brunihlda Acosta Melchor
Dr. Nicolás Paucar Misaico

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga

REVISTA EDUCACIÓN

Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación

Nº25, 2025

Facultad de Ciencias de la Educación

Av. Independencia Nº 148 Teléf. (066) 315262

Ayacucho - Perú

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2007-00375

ISSN: 2709-8761 (en línea)

Director: Dr. Jaime Alberto Gutiérrez Sosa

Consejo de edición

Dr. Alejandro Máximo Huamán De La Cruz

Dr. Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní

Mgtr. Paúl Sandoval Palomino

Mtro. Edgar Saras Zapata

Dr. Luis Lucio Rojas Tello

Dra. Ailly Brunihlda Acosta Melchor

Dr. Nicolás Paucar Misaico

La responsabilidad, así como los derechos sobre el contenido de los textos corresponde a cada autor.

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Marcelo Fadori Soares Palhares, Centro Universitario Herminio Omettto UNIARARAS, Brasil
Dr. Janina Mirtha Gladys Moquillaza Sánchez, Universidad Sao Paulo, Brasil
Dra. Melva Luisa Riveros, Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba
Dra. Bárbara María Carvajal Hernández, Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba
Dra. Noris Rodríguez Izquierdo, Universidad de Ciencias Pedagógicas “Capitán Silverio Blanco Nuñez” Sancti Spiritus, Cuba
Dra. Lidia Luz Cruz Neyra, Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, Perú
Dra. Lucía Asencios Trujillo, Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, Perú
Dr. Jorge Yangali Vargas, Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú.
Dr. Bladimiro Soto Medrano, Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú
Dr. Edgar Aníbal Cárdenas Ayala, Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú
Dr. Amancio Ricardo Rojas, Universidad Nacional Herminio Valdizán, Perú
Dr. Edwin Rivera Esteban, Universidad Nacional Herminio Valdizán, Perú
Mtro. César Cárdenas Villanueva, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú
Dr. Adolfo Quispe Arroyo, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú
Dr. Oscar Gutiérrez Huamaní, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú
Dr. Teodosio Zenobio Poma Solier, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú
Dr. Carlos Fernando López Rengifo, Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú
Dra. Maximiliana Gladys Cortez Cordova, Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Perú
Dr. Simón Pelayo Huamaní Atocsa, Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Perú
Dra. Julia Liliana Morón Hernández, Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Perú
Mgtr. Wendy Nelly Bada Laura, Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, Perú
Dr. Gerber Sergio Pérez Postigo, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa, Perú
Dra. Idania María Otero Ramos, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba
Dr. Alexander Salvador Valencia Medina, Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Perú
Dr. Ramiro Madonio Yallico Calmett, Universidad Nacional San Luis Gonzaga, Perú
Dr. Nazario Aguirre Baique, Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, Perú
Mgtr. Edwin Daniel Félix Benites, Universidad Nacional José María Arguedas, Perú
Dr. Aldo Bazán Ramírez, Universidad Nacional Federico Villareal, Perú
Mgtr. Raúl Quincho Apumayta, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú
Dr. Edgar Martínez Huamán, Universidad Nacional José María Arguedas, Perú
Dr. Rolando Alfredo Quispe Morales, Perú

EQUIPO TÉCNICO

Traductores

Dr. Nicolás Cuya Arango, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú
Mgtr. Marcos David Cavero Arostegui, Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Perú

Indizada en directorios



Bases de datos



Repositorios



Métricas y políticas editoriales



La *Revista Educación* es una publicación académica, arbitrada y abierta sobre la problemática educativa, editada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Los artículos publicados son sometidos a un proceso de arbitraje con evaluadores externos. A partir del año 2023, la *Revista Educación* es de **periodicidad semestral** y se publica en el mes de enero y julio.

Contenido

Editorial

- Cómo construir el enunciado de la investigación científica 8
Víctor Tumbalobos Huamani

Sección educación/Artículo de investigación

- Aprendizaje por competencias del Modelo Atómico de Bohr a través del programa
Autoplay en educación superior 11
Gretell Judith Zeledón Herrera
Kathering Amada Pérez Aguilar
Yirlanis Jaleska Laguna Laguna
Cliffor Jerry Herrera Castrillo

- Análisis de la educación sexual desde la percepción de las escolares en zonas rurales
amazónicas 30
Chavez-Somoza Alicia
Vilchez-Salés Eduardo

Sección educación/Ensayo académico

- Psicología, Educación y Filosofía: una correlación epistémica 41
Pablo Emilio Cruz Picón

Sección lingüística/Ensayo académico

- Traducción y cosmovisión en nuevos y viejos cronistas y creadores del mundo
quechua 53
Carlos Huamán López
- Descifrando a la violencia política en *Memorias de un soldado desconocido* 65
Paul Michael Silvera Curi

Cómo construir el enunciado de la investigación científica

How to construct the statement of scientific research



Víctor Raúl Tumbalobos Huamaní
Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho
victor.tumbalobos@unsch.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-6855-0215>

Recibido 27 de noviembre de 2024

Aprobado 20 de diciembre de 2024

Editorial

Los artículos científicos, ensayos académicos y reseñas se presentan a través de enunciados, que generalmente se denominan títulos. Sin embargo, cuando se trata de expresar el pensamiento científico, sería más apropiado referirse a ellos como *enunciados*, ya que, desde el punto de vista de la comunicación académica, esta es una de las estrategias más pertinentes que se deben construir y utilizar en la interacción de la actividad científica.

La ciencia, como resultado de toda una actividad permanente de pensamiento y trabajo colectivo-individual, es el resultado de las experiencias que se adquieren en el transcurso de la formación del investigador, y estas se encuentran asociadas y/o condicionadas a un conjunto de factores de carácter histórico, social, cultural, académico, entre otros, que irrenunciablemente ejercen influencia en la expresión o en el acto de comunicación de la ciencia, es decir en cuanto formulamos o comunicamos la ciencia en síntesis.

El proceso de construcción de la ciencia inicia con la incubación de una idea (I) de investigación, es decir qué se quiere saber o conocer, de hecho, esta idea debe responder a la experiencia adquirida por el investigador, pero que debe ser un fenómeno, hecho, acontecimiento que le llama la atención de manera permanente y especial. En cuanto se tenga la idea investigativa surge, consecuentemente, la intención del investigador, a la que en este ámbito denominamos intención investigativa (II). Todo este proceso es de carácter cognoscitivo, de pensamiento y reflexión (Cassany, 2000).

Toda intención investigativa (II) se manifiesta en el propósito de la investigación, y este es el ideal que todo investigador desea alcanzar a lo largo del recorrido de la actividad investigativa; sin embargo, el propósito de la investigación (PI) debe concretarse en los objetivos de la investigación, los mismos que son la materialización del ideal de indagación científica.

En cuanto centramos nuestra atención en los procesos de construcción y expresión del enunciado de la investigación científica, necesariamente, acudimos a una serie de estrategias de comunicación lingüística diversa (Sánchez, 2016). En este caso específico, elegimos un algoritmo

sintáctico porque se trata de la expresión del pensamiento científico, esto significa que, para expresar con coherencia semántica y cohesión sintáctica, en la expresión de los enunciados o títulos de la investigación científica es recomendable seguir con fidelidad lo concebido científicamente.

Por lo que, concordante con Beugrande y Dressler (1997), la construcción mental y expresión lingüística del enunciado de la investigación científica debe seguir el ordenamiento coherente y cohesivo, teniendo en cuenta, imprescindiblemente, los siguientes componentes del enunciado investigativo: propósito de la investigación (PI) seguido por la línea de la investigación (LI) y luego la población de estudio (PE); además, elementos complementarios: como contexto espacial (CE) y contexto temporal (CT).

Conforme propone Supo (2023), el primer componente del enunciado es el propósito de la investigación (PI) este es el ideal que todo investigador se plantea después de haber definido la idea y la intención investigativa, responde a la pregunta, ¿qué se desea saber o hacer?, la respuesta puede ser diversa: determinación, identificación, definición, descripción, estimación, contrastación, asociación, relación, correlación, efecto, demostración, influencia, pronóstico, predicción, control, calibración, intervención, eficacia, eficiencia, etc. por lo que estas respuestas ya definen a priori el nivel de investigación científica: exploratorio, descriptivo, relacional, explicativo, predictivo o aplicativo.

El segundo componente es la línea de investigación (LI) la cual está en relación con el interés general (personería jurídica) o particular (personería natural); primero, me refiero a las líneas de investigación institucional que responde al interés colectivo de las instituciones académicas, y segundo, la línea de investigación personal o profesional, esta se concibe en el transcurso de experiencias acumuladas y en base a motivaciones intrínsecas o extrínsecas que cada investigador elige libre y voluntariamente como resultado de su previa preparación académica o investigativa. Dentro de la línea de investigación personal o profesional se identifica la variable o variables de estudio, siendo esta la que define la línea de investigación científica.

El tercer elemento es la población de estudio (PE) la que debe, necesariamente, expresarse en el enunciado, dado que toda actividad investigativa está dirigida a una población, esta no precisamente puede ser sujetos (habitantes, pacientes, estudiantes, administrados, etc.) sino también objetos (instrumentos, maquinarias, elementos, especies, documentos, etc.) o fenómenos (costumbres, hábitos, comportamientos, etc.). Precisar la población de estudio en la construcción del enunciado es de vital importancia porque está orientada a identificar el tipo de investigación que se plantea.

Por último, hay dos componentes complementarios, que no siempre son obligatorios en el enunciado: el contexto espacial y temporal. En las investigaciones experimentales no serán necesarios y obligatorios. En los estudios observacionales sí es necesario expresarlos en el enunciado para delimitar el lugar y tiempo de recolección de datos.

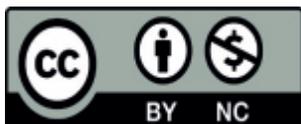
Consecuentemente, el enunciado de cualquier tipo o nivel de investigación para mejor expresión intertextual es importante seguir este algoritmo sintáctico: Propósito de investigación más Línea de investigación más Población de estudio igual Enunciado de la Investigación: PI+LI+PE=EI;

complementariamente, contexto espacial y contexto temporal: CE+CT, estos elementos complementarios deben estar siempre unidos solidariamente (Supo y Zacarías, 2024).

En conclusión, la construcción y expresión lingüística del enunciado de la actividad científica se sustenta en los principios de la coherencia y cohesión de la lingüística del texto. En esta actividad de comunicación de la ciencia es importante la aplicación de la intertextualidad por ser un fenómeno explícito o implícito que se manifiesta en el enunciado de toda actividad investigativa.

Referencias

- Barthes, R. (1981). *Teoría del texto*. Routledge.
- Beugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Paidós.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Sánchez, O. (2016). *La intertextualidad como herramienta para la comprensión lectora de textos literarios* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14330/TES01000748541>
- Supo, J. y Zacarías, H. (2024). Metodología de la investigación científica. Bioestadístico EEDU EIRL.
- Van Dijk, T. A. (1995). *Texto y contexto*. Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. S XXI.

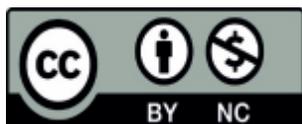


© Los autores. Este artículo es publicado por la *Revista Educación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Revista Educación Vol. 23, Núm. 25(2025), 11-29

Aprendizaje por competencias del Modelo Atómico de Bohr a través del programa Autoplay en educación superior

Competency-based learning of the Bohr Atomic Model through the Autoplay program in higher education



Gretell Judith Zeledón Herrera¹

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
gretelzeledon7@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0328-761X>

Kathering Amada Pérez Aguilar¹

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
katheringp02@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4942-216X>

Yirlanis Jaleska Laguna Laguna¹

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
lagunayirlani@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-3559-3686>

Cliffor Jerry Herrera Castrillo²

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
cliffor.herrera@unan.edu.ni

<https://orcid.org/0000-0002-7663-2499>

Recibido 02 de octubre de 2024

Aprobado 16 de diciembre de 2024

Resumen

El presente artículo es producto de una investigación desarrollada en el ámbito de la educación superior, enfocándose en la utilización del programa Autoplay Media Studio para la elaboración y desarrollo de guías de aprendizaje con un enfoque por competencias sobre el Modelo Atómico de Bohr, correspondiente al componente de Física Cuántica. El objetivo principal del estudio fue validar la efectividad de Autoplay Media Studio en el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores que faciliten el análisis de información científica por parte de los estudiantes. La investigación se desarrolló dentro del marco del enfoque mixto, diseño preexperimental e investigación acción sobre una muestra de 23 estudiantes y un docente. Se aplicaron técnicas como revisión documental, cuestionarios, entrevistas, rúbricas y pruebas estandarizadas. Se utilizó estadística descriptiva e inferencial (t de Student, factor de Bayes₁₀ y W de Wilcoxon) para parte cuantitativa y la categorización

¹ Egresadas de la carrera Ciencias de la Educación con Mención en Física-Matemática en la UNAN-Managua/CUR-Estelí

² Doctor en Matemática Aplicada, Docente del departamento de Educación y Humanidades en la UNAN-Managua/CUR-Estelí

parte cualitativa. Se concluye que Autoplay Media Studio es un medio eficaz para producir materiales educativos atractivos y visualmente estimulantes, los cuales pueden ser utilizados por docentes y estudiantes.

Palabras claves: Programa Autoplay, Guías de aprendizaje, competencias y habilidades, educación superior

Abstract

This article is the product of research conducted in the field of higher education, focusing on the use of the Autoplay Media Studio program for the elaboration and development of learning guides with a Competency-based approach on the Bohr Atomic Model, corresponding to the Quantum Physics component. The main objective of the study was to validate the effectiveness of Autoplay Media Studio in the development of capacities, abilities, skills, attitudes, and values that facilitate the analysis of scientific information by students. The research was developed within the framework of the mixed approach, pre-experimental design, and action research on a sample of 23 students and one teacher. Techniques such as documentary review, questionnaires, interviews, rubrics, and standardized tests were applied. Descriptive and inferential statistics (Student's t , Bayes factor₁₀ and Wilcoxon W) were used for the quantitative part and the qualitative part for categorization. It is concluded that Autoplay Media Studio is an effective means to produce attractive and visually stimulating educational materials, which can be used by teachers and students.

Keywords: Autoplay Program, Learning Guides, Competencies and Skills, Higher Education.

Introducción

En el contexto de la educación superior el uso de la tecnología se ha convertido en un recurso fundamental, ya que es una herramienta que ofrece diferentes formas de presentar contenido educativo lo que permite que sea más interactivo y accesible para la comunidad universitaria. Asimismo, al adecuar programas de software, según (Vázquez Meza et al, 2023) permite nuevos y diversos métodos de aprendizaje que no son lineales ni secuenciales, sino hipermediales. Además, esto conduce a la utilización de una diversidad de medios para responder a una variedad de estilos de aprendizaje multimedia.

De igual manera es importante implementar estos recursos en el proceso enseñanza aprendizaje en el contexto del paradigma por competencia a través de las Bases orientadoras de la acción, específicamente en el modelo atómico de Bohr. Por tanto, esto no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también prepara a los estudiantes de manera más efectiva dentro de sus campos de estudio y carrera profesionales.

La abstracción y la falta de representaciones visuales directas dificultan la interpretación correcta de la teoría y su conexión con la realidad cotidiana. Los libros de texto escolares también pueden ser limitantes, ya que no proporcionan una perspectiva que permita a los estudiantes relacionar los modelos con situaciones concretas.

El problema se agrava debido a las complicaciones y errores al enseñar la estructura atómica, lo que crea obstáculos para los estudiantes debido a la naturaleza extraña del mundo microscópico. Para mejorar la educación, se busca implementar herramientas didácticas innovadoras, como software

interactivo, que permitan a los estudiantes explorar conceptos científicos de manera dinámica e independiente, facilitando así un aprendizaje más interesante y motivador. (Aragón et al. 2020; González et al. 2020; Rodríguez Cosme, 2018)

La importancia de este estudio radica en su papel esencial para comprender la estructura atómica y sus aplicaciones en múltiples áreas de la Física y la Química, tales como Física Cuántica, Química Cuántica. Además, en la formación de V año de Física-Matemática, ya que proporciona una base teórica sólida para comprender el comportamiento en los átomos. El artículo busca mejorar el aprendizaje del Modelo Atómico de Bohr en estudiantes de Física-Matemáticas mediante una metodología innovadora y tecnológica, utilizando la Base Orientadora de la Acción (BOA) con Autoplay Media Studio para fortalecer la comprensión de conceptos y fomentar habilidades cognitivas.

Esta metodología integra teoría y práctica, permitiendo la aplicación directa en un entorno relevante para los estudiantes, y es un aporte significativo para la comunidad educativa debido a la escasez de estudios en esta área. El estudio se basa en una extensa revisión de literaturas que respalda el uso de herramientas interactivas y tecnologías digitales en la enseñanza de conceptos complejos en física y matemáticas. Esta muestra claramente los beneficios de este enfoque, como una mejor comprensión de las nociones abstractas y un aprendizaje más activo y participativo por parte de los estudiantes (Herrera-Castrillo et al., 2024; Gómez et al. 2024; Camacho Mora, 2021; Rojas Martínez, 2020).

La presente investigación se apoya en una serie de antecedentes fundamentales para entender y situar el tema abordado. Estos fundamentos, recopilados a través de un exhaustivo proceso de revisión bibliográfica, abarcan estudios previos, teorías relevantes y datos históricos que aportan una base sólida para el desarrollo del presente trabajo. A partir de este análisis inicial, se ha identificado la necesidad de explorar nuevas perspectivas y metodologías para ampliar el conocimiento actual.

Cabe señalar que a nivel internacional se han realizado diferentes investigaciones que abordan el estudio de las aplicaciones tecnológicas, cómo se pueden utilizar herramientas como la plataforma PhET Interactive Simulations. Por consiguiente, sustentos teóricos sólidos sobre el modelo atómico de Bohr para la elaboración de “Bases orientadores de la acción con programas de software”, y métodos estadísticos que podría proporcionar ideas sobre cómo analizar los datos cuantitativos en relación con la efectividad de esta (García de Verbena, 2024; Bermúdez-Albia et al., 2023; Aragón et al., 2020).

De igual manera, a nivel nacional se han realizado diferentes investigaciones se adentran en el análisis estudios teóricos sólidos para la elaboración de “Bases Orientadoras de la Acción” se abordan los elementos que se requieren al momento de preparar la BOA, en la cual se realizan un conjunto de actividades de manera lógica encaminada hacia el objeto.

También ofrecen una serie de herramientas tecnológicas que se pueden manipular por el docente y el estudiante dentro del aula de clase, para generar un ambiente interactivo. Asimismo, relevancia para contextualizar y fundamentar el uso de la tecnología brindando un impacto positivo en el aprendizaje significativo y su importancia para docentes y estudiantes (Herrera Castrillo, 2024; Gómez García et al., 2021; Dávila et al., 2021; Aburto Jarquín, 2020).

Además, se han realizado investigaciones a nivel local que retoman estudio de elaboraciones de estrategias metodológicas complementadas con los recursos tecnológicos ayudan tanto al docente como al estudiante para obtener un aprendizaje significativo. Por tanto, ofrecen los elementos y estructuras para elaborar BOA y los dispositivos de recolección de datos empleados en estos estudios son de

naturaleza óptica y están diseñados para su uso en labores, y la sección metodológica puede ser consultada como guía (Rodríguez Díaz et al., 2024; Mairena Gómez et al., 2024; Herrera Arróliga y Herrera Castrillo, 2022; Amador González et al., 2022).

Un estudio sobre Física Cuántica realizado por Torrez Silva et al. (2024) se centra en la aplicación de operadores matemáticos, como el Hamiltoniano, en la resolución de problemas asociados a la ecuación de Schrödinger, con un enfoque por competencias diseñadas para estudiantes de quinto año de Física-Matemática en la UNAN-Managua/CUR Estelí. Este trabajo combina estrategias metodológicas complementadas con recursos tecnológicos que fomentan un aprendizaje significativo e interactivo dentro del aula. Los resultados revelaron que el 85% de los estudiantes lograron resolver problemas complejos de manera efectiva, destacando la eficacia de la tecnología y las actividades didácticas en la comprensión profunda de los conceptos cuánticos. Este enfoque, además, resalta la importancia de integrar herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos antecedentes proporcionan marco contextual esencial que permite situar el estudio. Estos no solo justifican la necesidad de la investigación actual, sino que también ofrecen base sólida para el diseño de la BOA. Además, permiten establecer comparaciones y destacar contribuciones innovadoras de la propuesta en la mejora del aprendizaje por competencias.

La revisión de antecedentes proporciona una base sólida que articula directamente con los ejes teóricos de la investigación, asegurando una coherencia conceptual en todo el estudio. Al analizar los aportes previos sobre el aprendizaje del modelo atómico de Bohr, estrategias interactivas. Asimismo, la tecnología educativa como el uso de programas e importancia de herramientas digitales para facilitar la comprensión de conceptos abstractos en Física. Estos ejes teóricos no solo sustentan la investigación actual, sino que también integran y potencian los antecedentes recopilados.

Triminio-Zavala et al., (2023); Perilla Granados, (2018) el enfoque educativo del Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) representa un progreso con respecto a los enfoques educativos previamente establecidos y este considera aspectos como contenidos, habilidades y actitudes. El enfoque del modelo por competencia se concentra en el desarrollo de habilidades prácticas y competencias relevantes para el mundo laboral actual. Pone énfasis en el estudiante, promoviendo la adquisición de habilidades sociales y emocionales, la capacidad para trabajar en equipo y adaptarse a situaciones cambiantes, así como la comunicación efectiva, la colaboración, la innovación, la investigación y el aprendizaje autónomo.

Las BOA son guías esenciales que indican cómo los estudiantes deben abordar las clases, especialmente en entornos nuevos como laboratorios o campo. Se enfocan en fomentar la reflexión constante sobre el tema de estudio, buscando que los estudiantes construyan su propio conocimiento. Son herramientas esenciales que establecen las pautas metodológicas y procedimentales que deben seguir los estudiantes durante las clases y se caracteriza por el enriquecimiento de capacidades es una tarea importante que los alumnos deben realizar a lo largo de sus diferentes etapas (Herrera Arróliga y Herrera Castrillo, 2023; Aburto Jarquín, 2020).

AutoPlay Media Studio 8 para Windows es una herramienta que permite crear CD interactivos con contenidos educativos. Con esta aplicación, es posible diseñar menús de reproducción automática para CD/DVD-ROM, unidades USB y discos de datos BLU-RAY. Además, facilita la creación de aplicaciones multimedia interactivas que incluyen funciones como interacción web, reproducción de videos y otras características avanzadas. Cabe señalar, que este programa permite a los educadores

diseñar materiales educativos atractivos que se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes y ofrece medios en tiempo real es fundamental para mejorar el aprendizaje y fomentar la autoevaluación. (Samaniego Mena et al., 2020)

Levada et al. (2013); Eisberg y Resnick (1978) en 1913 Niels Bohr desarrollo un modelo que estaba en acuerdo cuantitativo con ciertos datos espectroscopio (por ejemplo, el espectro del hidrógeno). En términos del modelo de Bohr, también resulta fácil entender las propiedades del espectro de absorción ya que el electrón en el átomo deberá tener una energía total exactamente igual a la energía de uno de los estados de energía permitida (pp. 129-135). Siguiendo el enfoque de Rutherford, Bohr planteó un modelo para el átomo de hidrógeno en el que un núcleo cargado positivamente está rodeado por un electrón en órbita. Esta representación se asemeja al sistema planetario, donde el núcleo actúa como el sol y los electrones como los planetas.

Tebaldi et al. (2023); Eisberg y Resnick, (1978) el genio de Bohr se manifestó claramente al establecer solo tres postulados simples para justificar su propuesta. Además, se mostraron suficientes y poderosos para explicar correctamente las evidencias experimentales que se conocían sobre el átomo de H.

El primer postulado establece que en el átomo existen ciertas órbitas estables y discretas en las cuales el electrón puede girar sin emitir radiación. El segundo postulado sostiene que, si el electrón pasa de una órbita de mayor energía a una de menor energía emite un cuanto de energía (fotón) cuya energía es la diferencia de ambas Viceversa, si pasa de un estado de menor energía a uno mayor, absorbe un fotón.

El tercer postulado indica que en las órbitas estables donde puede girar el electrón, su impulso angular L , está cuantificado y su valor es un múltiplo entero de $h/2\pi$. El cuarto postulado, que en realidad es el postulado de Einstein, refiere que la frecuencia de un fotón de radiación electromagnética es igual a la energía del fotón dividida entre la constante de Planck.

El objetivo general de este estudio fue validar una Base Orientadora de la Acción (BOA) utilizando el programa Autoplay Media Studio para facilitar el aprendizaje basado en competencias del Modelo Atómico de Bohr en estudiantes de Educación superior universitaria.

Materiales y métodos

El presente estudio se desarrolló bajo el paradigma del pragmatismo y el enfoque mixto de la investigación. Desde la perspectiva de Arias Odón (2023) la exposición del pragmatismo como paradigma de investigación y fundamento epistemológico de los enfoques mixtos se centra en la metodología y su relación con la epistemología y los métodos. En este caso la adopción del paradigma pragmático debido a su enfoque en la acción, la utilidad, la flexibilidad metodológica y la orientación hacia la resolución de problemas concretos en el ámbito educativo.

El enfoque mixto en esta investigación se fundamenta en la necesidad de obtener una comprensión integral y profunda del fenómeno estudiado, aprovechando las fortalezas y complementariedades de los métodos cuantitativos y cualitativos para enriquecer el análisis y la interpretación de los datos. No obstante que se desarrolló con un diseño pre experimental con el objetivo fue validar una Base Orientadora de la Acción (BOA) utilizando el programa Autoplay Media Studio para facilitar el aprendizaje basado en competencias del Modelo Atómico de Bohr en

estudiantes de Educación superior universitaria, también se realizó entrevistas a profundidad para arribar a una mejor comprensión de los efectos en aspectos subjetivos implicados en el aprendizaje basado en competencias del Modelo Atómico de Bohr con el uso del programa Autoplay Media Studio.

El estudio se realizó en la UNAN-Managua/CUR-Estelí, específicamente en el Recinto Universitario “Leonel Rugama Rugama” de Estelí ubicada en la zona norte de Nicaragua, a 150 km de la ciudad capital, Managua. Para ello, se toma de muestra 23 estudiantes de V año de Física Matemática y un docente que imparte el componente de interés en este estudio, al ser una investigación de tipo mixta, corresponde el muestreo no probabilístico. Para ello se realizó muestreo por conveniencia y un muestreo de expertos.

Resultados y discusión

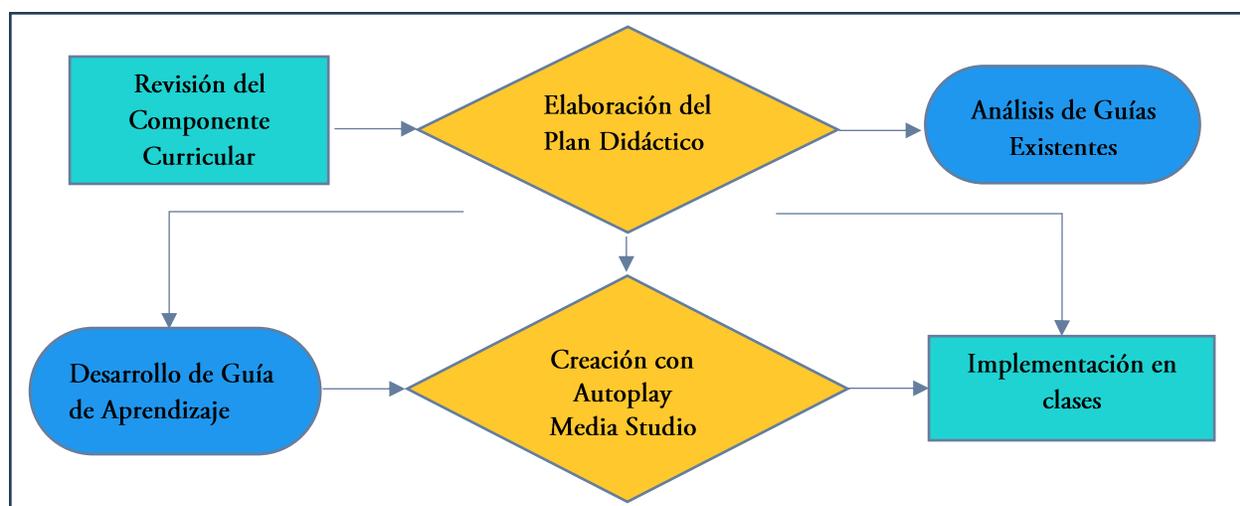
A continuación, se describe el proceso de análisis de los resultados obtenidos tras la aplicación y evaluación de los datos recopilados mediante los instrumentos establecidos. En este análisis, se considerarán tanto las opiniones como las respuestas de los docentes y los estudiantes seleccionados. Los métodos empíricos empleados en la investigación facilitan una interacción directa entre los investigados.

Elaboración de Guías de Aprendizaje con el programa Autoplay Media Studio

El siguiente diagrama de flujo (figura 1) muestra el proceso de elaboración de guías de aprendizaje utilizando el programa Autoplay Media Studio. El proceso comienza con la revisión del componente curricular, seguida por la elaboración del plan didáctico. A partir de aquí, el flujo se bifurca hacia dos actividades: el análisis de guías existentes y el desarrollo de una nueva guía de aprendizaje. Luego, se procede a la creación de la guía utilizando Autoplay Media Studio. Finalmente, el proceso culmina con la implementación de las guías en las clases, integrando los recursos y herramientas desarrollados.

Figura 1

Diagrama de Flujo del Proceso de elaboración de Guías de Aprendizaje con el programa Autoplay Media Studio



Nota: La figura muestra el proceso de elaboración con Autoplay la Guía de Aprendizaje

Al elaborar con Autoplay la Guía de Aprendizaje, basándose en estructuras de otras Guías existentes además de presentar los aspectos generales de los componentes, el uso de simulaciones virtuales incluye recursos de apoyo y mejora de la presentación visual, haciendo que el material sea más atractivo y comprensible para los estudiantes.

Al hacer un mejor uso de los recursos tecnológicos y mejor el desarrollo de los estudiantes. Como afirman Samaniego Mena et al. (2020) el programa Autoplay Media Studio 8 para Windows es una herramienta que permite crear CD interactivos con contenidos educativos, estos programas permiten a los educadores diseñar materiales educativos atractivos que se adaptan a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que mejora significativamente la experiencia de aprendizaje.

De forma similar Gómez García et al. (2021) concluyó que la importancia de implementar herramientas tecnológicas es que permite mejorar la calidad educativa al desarrollar clases de manera más dinámica, activa- participativa y colaborativa ayudando a mejorar el proceso de aprendizaje en los estudiantes. Este resultado es consistente con lo logrado porque los estudiantes de V año de Física-Matemática, han utilizado tecnología interactiva para mejorar su experiencia educativa en el desarrollo de habilidades y competencias prácticas.

Elaborando con Autoplay la Guía de Aprendizaje, al igual que la “Bases Orientadoras de Acción para el Desarrollo de Temas de Física en un Enfoque por Competencia”, que puede ser utilizada como Guía, presenta una estructura bien organizada y centrada en el estudiante. En relación con esta, la Guía Aventura Atómica de Bohr con Autoplay, se detallan las actividades a realizar, distribuidas en los diferentes momentos de la clase, tareas en casa, así como los contenidos teóricos y prácticos esenciales para el desarrollo del tema.

Tabla 1

Aspectos Mejorados en la Guía de Aprendizaje con el uso del Autoplay

Aspecto	Descripción	Ejemplos
Interactividad	Aumenta la participación activa de los estudiantes mediante simuladores y ejercicios interactivos.	Simuladores virtuales, cuestionarios interactivos.
Atractivo Visual	Mejora la presentación gráfica del contenido, haciendo el material más atractivo.	Diseño gráfico atractivo, uso de colores y gráficos.
Accesibilidad	Facilita el acceso y uso del material educativo por parte de los estudiantes.	Navegación intuitiva, recursos fácilmente accesibles.
Comprensión	Mejora la asimilación de conceptos debido a la interacción con el contenido.	Ejemplos prácticos, visualización.

Nota: La tabla muestra aspectos mejorados con Autoplay en la Guía de Aprendizaje

Como afirman Orozco Alvarado y Díaz Pérez (2018) la guía de aprendizaje está diseñada para ayudar al estudiante a decidir qué debe estudiar, cómo hacerlo, cuándo y con qué recursos, esto facilita la organización de su estudio y su máximo provecho de cada sesión de aprendizaje.

De forma similar, Aburto Jarquín (2020) en este se concluye que al diseñar BOA que puede ser utilizada como Guía, se lleva al estudiante hacia la reflexión, la indagación, formulación de cuestionamientos, de interrogantes, hipótesis y con ello buscar cómo resolverlos. Este resultado es consistente con el que se halló porque los estudiantes analizaron los conceptos del modelo atómico de

Bohr, identificaron las operaciones al aplicar los cuatro postulados de Bohr para resolver problemas a través del análisis y la práctica.

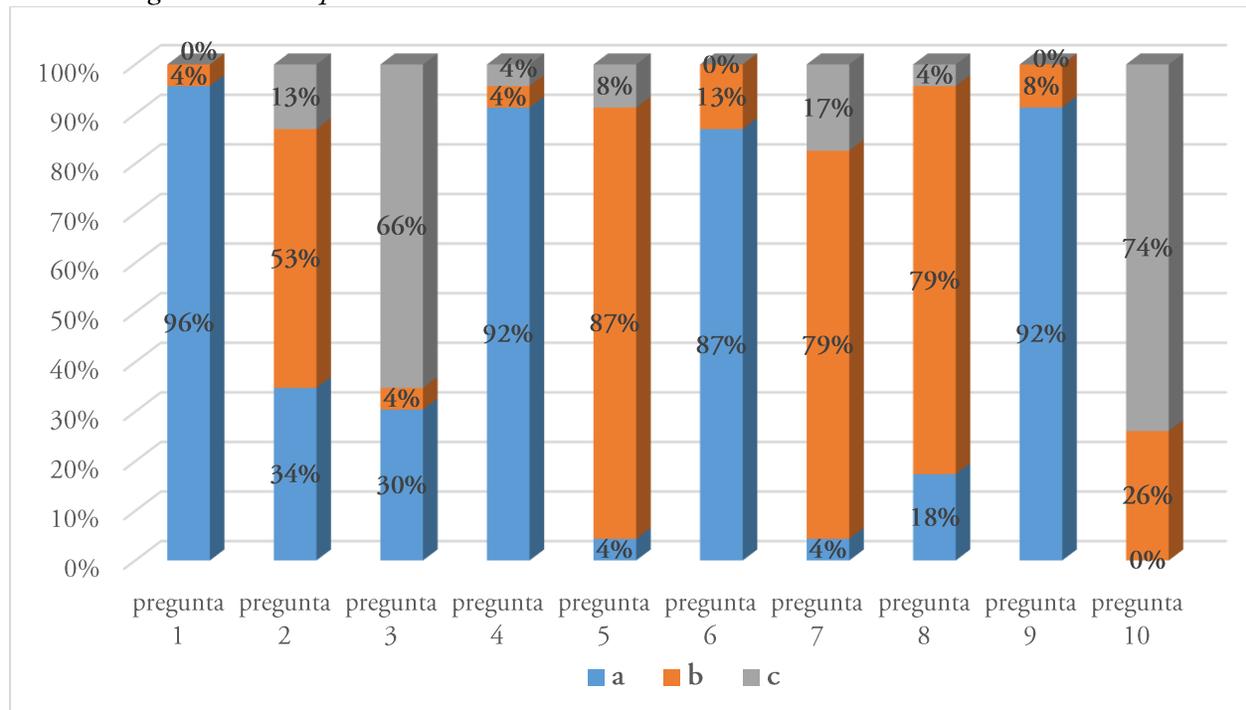
Por lo que desarrollaron sus competencias analíticas (al analizar la estabilidad del átomo), las prácticas (al usar simuladores) y de resolución de problemas (al enfrentar y dar soluciones a problemas de los postulados de Bohr). Lo que les permitió enfrentar desafíos académicos y personales. Por lo tanto, la guía proporcionó las herramientas necesarias para el desarrollo integral de estas competencias.

Desarrollo de Guías de Aprendizaje con el uso del programa Autoplay Media Studio

El uso de herramientas tecnológicas en la educación ha demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, la aplicación del programa Autoplay Media Studio para el desarrollo de guías de aprendizaje se presenta como una solución innovadora que facilita la creación de contenidos interactivos y dinámicos. Este programa permite a los docentes diseñar guías didácticas que integran diversos recursos multimedia, lo que enriquece la experiencia educativa y fomenta un aprendizaje más significativo. La presente propuesta explora los beneficios de utilizar Autoplay Media Studio en la elaboración de guías, destacando su impacto en la optimización de los procesos pedagógicos y en la motivación de los estudiantes.

Figura 2

Prueba Diagnóstica-Conceptos Previos

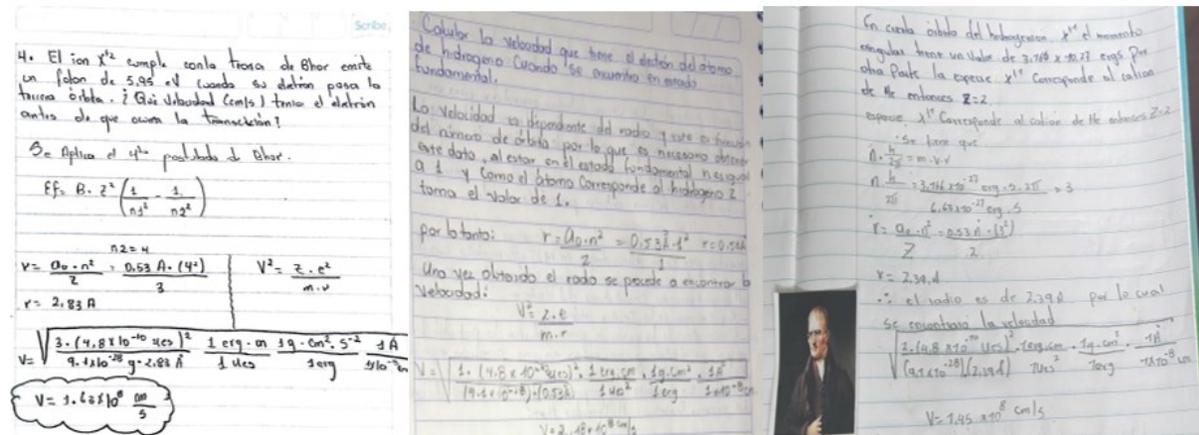


Nota: La figura muestra los resultados obtenidos en la prueba estandarizada en relación con los conceptos previos del modelo atómico de Bohr, detallando el porcentaje de estudiantes que contestaron a, b, c.

De acuerdo con la figura 3, los conocimientos previos que presentan los estudiantes es el manejo de conceptos básicos del tema a desarrollar. Considerando de igual manera que se deben reforzar algunas definiciones básicas, que los estudiantes probablemente olvidaron o que en su momento no asimilaban correctamente.

Sorprendentemente, en la prueba estandarizada diseñada para evaluar el conocimiento previo de los estudiantes sobre el modelo atómico de Bohr, los estudiantes respondieron correctamente el 60% de las preguntas, esto mostró que tienen una comprensión inicial del tema, lo que les ayudó en sus estudios futuros. Sin embargo, el 40% de las preguntas fueron respondidas incorrectamente y pueden haber afectado su comprensión del tema durante el desarrollo de la guía.

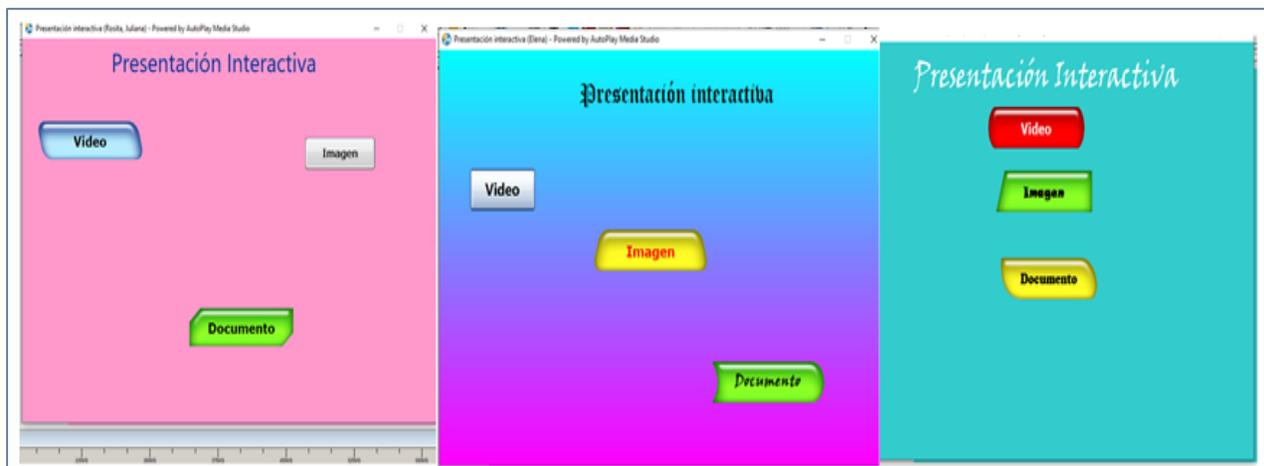
Figura 3
Ejercicios orientados en la Guía “Aventura Atómica de Bohr”



Nota. Trabajos realizados por los estudiantes

Se orientaron seis actividades con Autoplay en el desarrollo de la guía de aprendizaje, las cuales fueron resueltas en su totalidad por los estudiantes, presentando algunas dificultades al momento de analizar los diferentes principios, cual utilizar para la solución de ejercicios. La figura 3 muestra la solución correcta de algunos de los ejercicios planteados en la Guía de Aprendizaje, correspondiente al tema.

Figura 4
Presentaciones realizadas del taller sobre uso del programa Autoplay



Nota: La figura muestra algunas presentaciones realizadas por los estudiantes durante el desarrollo de taller sobre el uso de Autoplay.

En el taller sobre el uso del programa Autoplay, los estudiantes crearon presentaciones interactivas y expresaron que disfrutaron la experiencia. Apreciaron la posibilidad de utilizar herramientas tecnológicas para facilitar el aprendizaje. Pero mencionaron algunas dificultades porque ciertas de las funciones del programa están en inglés, lo que dificulta un poco su comprensión. Esto indica que, aunque la herramienta es útil y atractiva, la parte del idioma pueden afectar su accesibilidad y limitar su uso, pero esto no fue un obstáculo significativo.

Figura 5

Pretest-prueba y postest-Autoplay en la Guía



Nota: La figura muestra el incremento del antes y después de la aplicación de Autoplay en la Guía de Aprendizaje. Obtenido del programa Jamovi

Los resultados muestran una gran mejora en la comprensión del Modelo Atómico de Bohr por parte de los estudiantes después de aplicar la Guía de Aprendizaje utilizando Autoplay Media Studio. Los estudiantes respondieron bien el 60% de las preguntas en la prueba estandarizada, lo que indica conocimientos previos, pero esto refleja ciertas lagunas en su conocimiento que podían obstaculizar su aprendizaje.

Luego de aplicar con Autoplay Media Studio la Guía de Aprendizaje, el porcentaje aumentó satisfactoriamente al 87%, entonces incrementó el 27% el enfoque interactivo y visual de Autoplay Media Studio, facilitó la comprensión de los postulados de Bohr. Al usar simulaciones y ejercicios interactivos, los estudiantes pudieron observar y aplicar los conceptos de una manera que no hubiera sido posible con otras formas tradicionales.

Desde el punto de vista de Perilla Granados (2018) el enfoque educativo del Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) representa un progreso con respecto a los enfoques educativos previamente establecidos.

Sin embargo, Amador González et al (2022) el 75% de los estudiantes lograron completar exitosamente cada actividad diseñada, ganando comprensión y efectividad de las estrategias, en términos de intentos y esfuerzo para completar las actividades, encontrando que 2 de cada 12

estudiantes fueron equivalentes al 16,7%, 1 de los cuales no pudo determinar el significado del indicador de éxito porque no mostró interés en el curso, equivalente al 8,3% de la población.

Este resultado no concuerda con los resultados obtenidos, ya que el 87% de los estudiantes resolvieron correctamente los ejercicios del postulado de Bohr, integrándose muy bien en el curso, pero el 13% tuvo alguna dificultad.

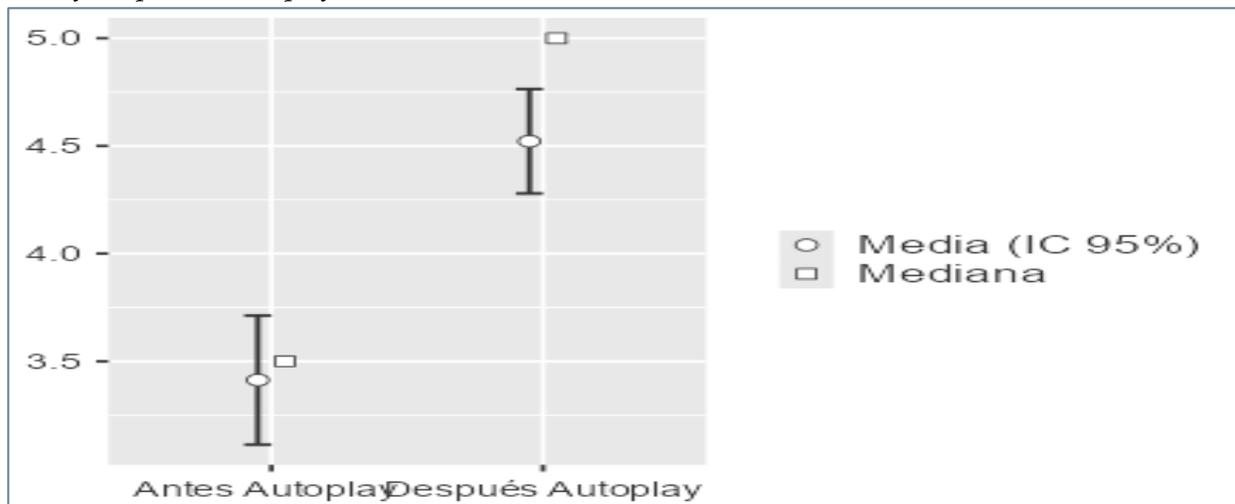
De forma similar, Mairena Gómez et al. (2024) observa que, en la mayoría de los apartados, los alumnos muestran cierto nivel de aprendizaje y están de acuerdo con la forma de evaluación presentada. Sin embargo, cuando se les sugiere el uso de recursos tecnológicos, todos los estudiantes muestran un mayor número de aprendizajes y participación en clase.

Los resultados de este estudio concuerdan porque al haber hecho el uso de los recursos tecnológicos aumentó en los estudiantes el aprendizaje y la participación en el aula de clases, los hallazgos apoyan la idea que usando tecnología los estudiantes comprenden más los conceptos difíciles y aumenta su motivación de participar más en el proceso de aprendizaje.

Estos resultados confirman la efectividad de Autoplay Media Studio en el desarrollo de la Guía para fortalecer el aprendizaje de temas complejos como el Modelo Atómico de Bohr. La considerable mejora en los puntajes refleja cómo el uso de herramientas interactivas puede transformar la experiencia educativa, permitiendo a los estudiantes internalizar y aplicar conocimientos de manera más efectiva.

Figura 6

Antes y Después de Autoplay



Nota: La Figura muestra un gráfico comparativo de medias y medianas

En esta figura 6 se muestra comparación de medias y medianas antes y después de utilizar Autoplay Media Studio en Guías de Aprendizaje, con un intervalo de confianza (IC) el 95%. La media de los valores después de usar Autoplay es ligeramente más alta que antes de usarlo, lo que sugiere que el rendimiento (desarrollo de competencias con relación al modelo atómico de Bohr) mejoró después de esta intervención.

También, el intervalo de confianza de la media después de usar el programa es más amplio que antes, lo que indica mayor variabilidad en los datos, el uso de Autoplay proporcionó una visión rápida de la confianza que se puede tener en estas estimaciones.

Tabla 2

Prueba T para Muestras Apareadas de Autoplay en Guías de Aprendizaje Antes y Después

			Estadístico	±%	gl	p
Antes de Autoplay en Guías de Aprendizaje	Después de Autoplay en Guías de Aprendizaje	T de Student	-7.90		22.00	7.34e-8
		Factor de Bayes ₁₀	200049.32	0.00		
		W de Wilcoxon	0.00			8.15e-5

Nota. $H_a \mu_{Medida 1} - Medida 2 \neq 0$

En la tabla 2 el valor del estadístico es -7.90. Este valor indica que la media de las puntuaciones después de la intervención con Autoplay Media Studio es significativamente diferente de la media antes de la intervención, sugiriendo una mejora notable en las competencias. Además, el valor p de 0.0000000734 es inferior al umbral de significancia de 0.05, así como, el resultado de la prueba de Wilcoxon indica que p es igual a 0.00000815, lo que indica que la diferencia observada es estadísticamente significativa. Esto proporciona evidencia sólida para rechazar la hipótesis nula.

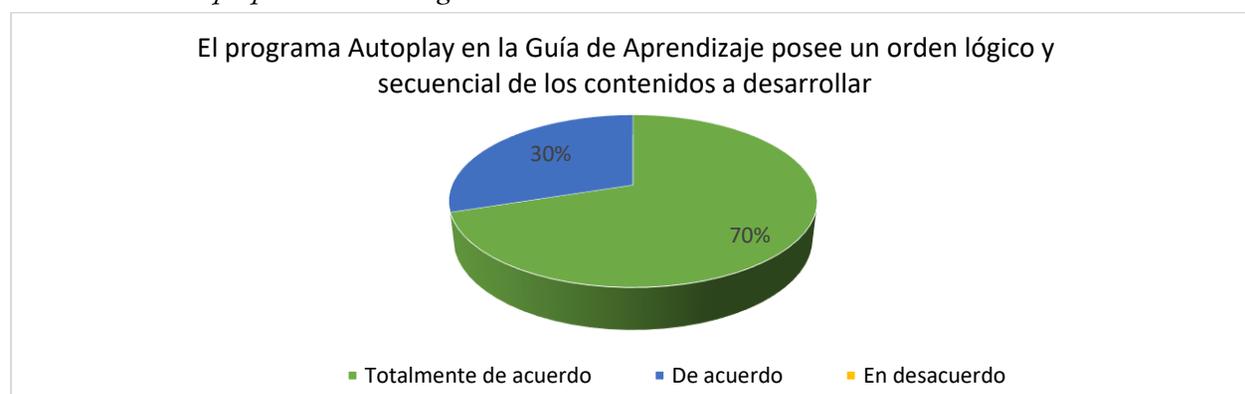
Asimismo, en la Tabla 2, el factor Bayes (BF) es una medida que compara la evidencia que respalda la hipótesis alternativa con la evidencia que respalda la hipótesis nula. En este caso, BF 200049 32 indica que existe. Más evidencia para respaldar la hipótesis alternativa (El programa Autoplay Media Studio promueve el desarrollo de habilidades) y no a la hipótesis nula (el programa no tiene ningún efecto). Un error estándar de $\pm 0,00$ indica que los valores del factor Bayes son muy precisos y confiables, y la falta de sesgo significativo indica que la estimación de BF es muy confiable.

Al igual que Bermúdez-Albia et al (2023), la probabilidad estadísticamente relevante en todas las comparaciones es $p=0,001$, que es menor que $\alpha=0,05$ el error encontrado en el estudio, lo que indica que existe una diferencia entre las puntuaciones medias antes y después de todas las acciones. Este concuerda con el que se encontró, puesto que los resultados muestran un valor p de 0.00000815, que es menor que el umbral de significancia de 0.05, esto indica una diferencia significativa en el desarrollo de competencias en relación con el Modelo Atómico de Bohr tras usar el software.

Eficacia del programa Autoplay Media Studio en el desarrollo de Guías de Aprendizaje

Figura 7

Evaluación de la propuesta- orden lógico de los contenidos

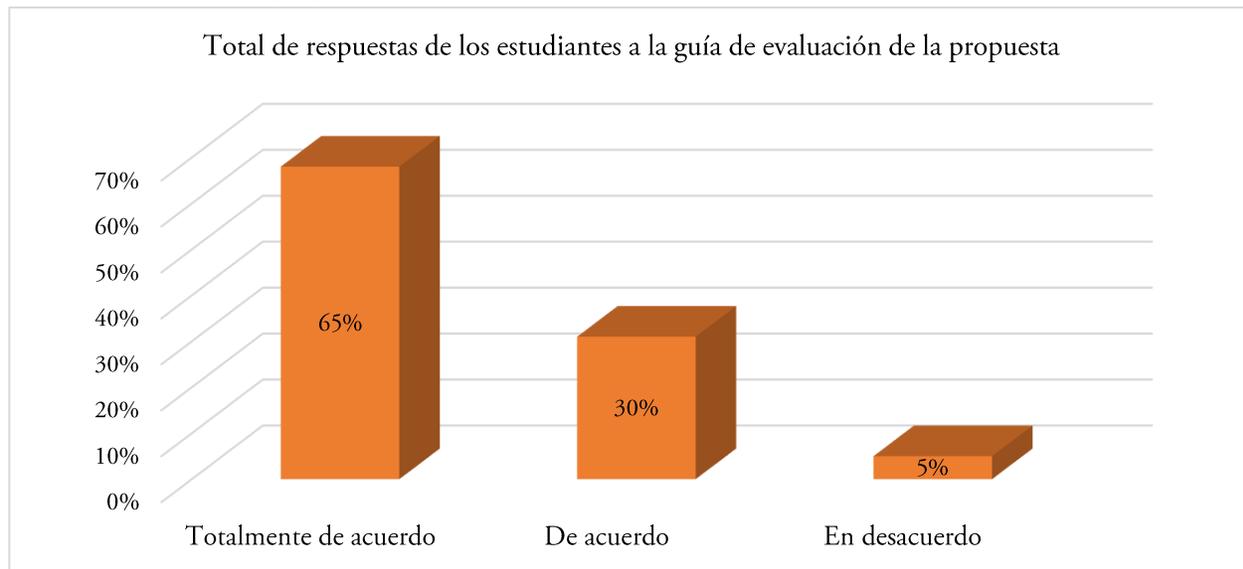


Nota: La figura la guía de evaluación de la propuesta

Totalmente de acuerdo (70%), la mayoría de los encuestados considera que la guía sigue un orden lógico y secuencial en los contenidos, lo que facilita su comprensión y el aprendizaje progresivo. De acuerdo (30%), un grupo significativo de estudiantes está de acuerdo con que el orden de los contenidos es apropiado, aunque no con la misma firmeza que aquellos que seleccionaron “totalmente de acuerdo”. En desacuerdo (0%), no hubo respuestas de desacuerdo, lo que sugiere que ninguno de los estudiantes percibe desorganización o problemas con la secuencialidad de los temas.

Figura 8

Evaluación total de la propuesta

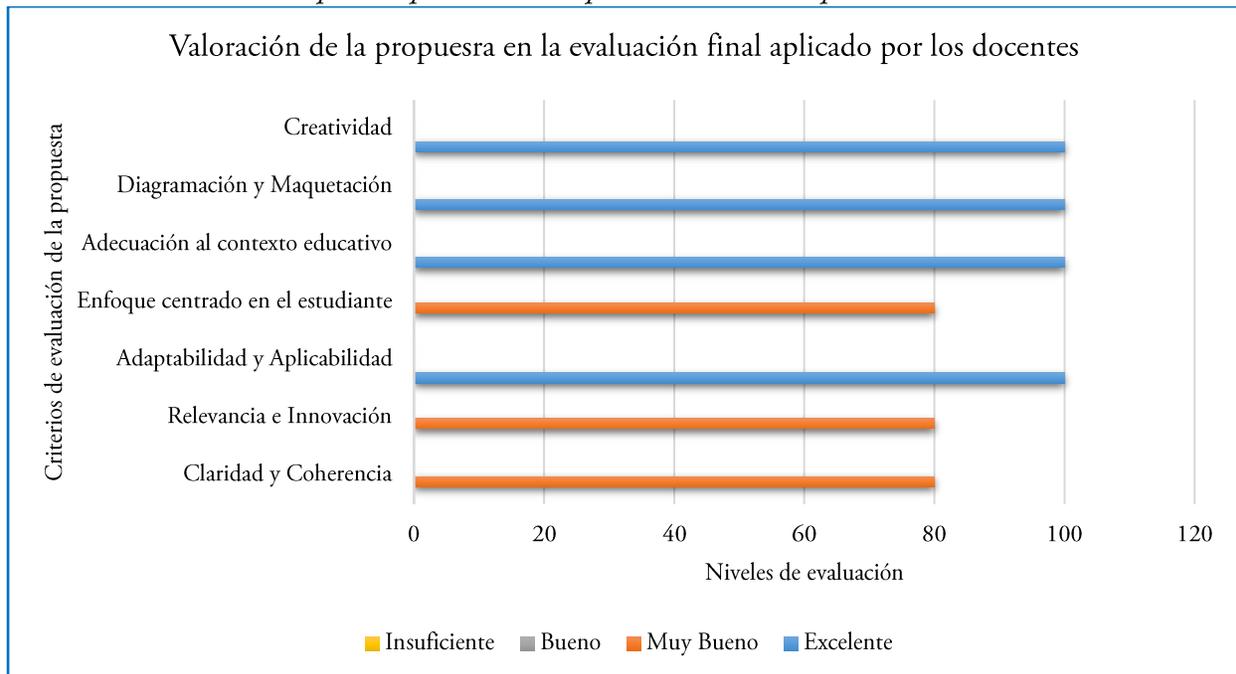


Nota: La figura muestra la evaluación total de todos los ítems de la propuesta

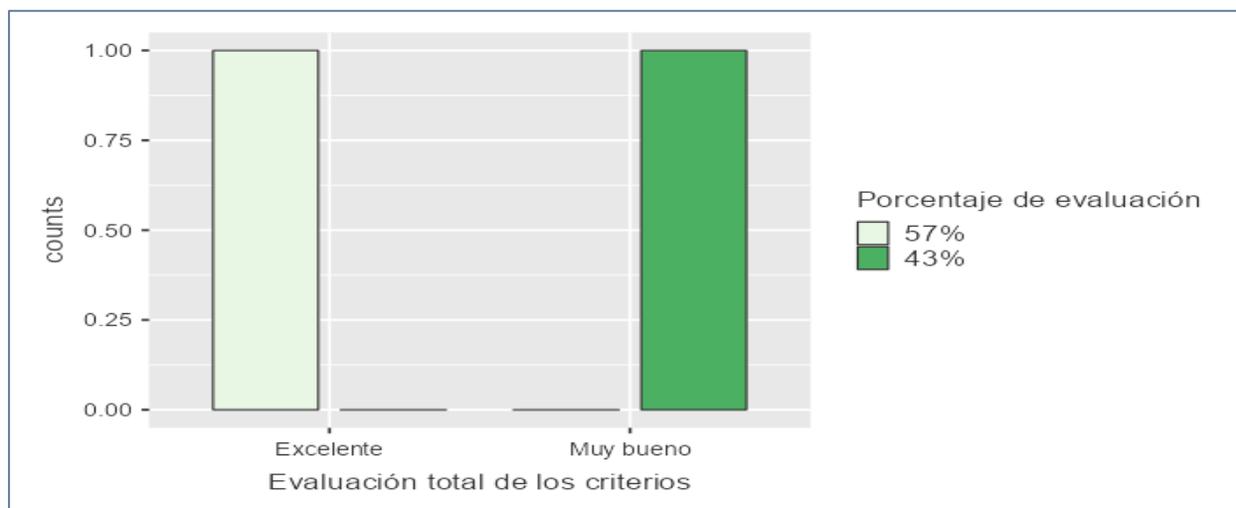
En la figura 8, totalmente de acuerdo (65%), la mayoría de los estudiantes considera que la propuesta incorpora bien los recursos evaluados, como videos y tecnología, y que presenta los conceptos fundamentales de manera clara y lógica. También piensan que los ejercicios propuestos son adecuados y bien estructurados. Esto indica una alta satisfacción con la manera en que se han abordado estos elementos en la propuesta.

De acuerdo (30%) un porcentaje significativo, lo que sugiere que, aunque en general la propuesta es bien recibida, podrían existir aspectos que podrían mejorarse o matizarse, como la integración de recursos o la claridad en la presentación de conceptos. Es posible que estos estudiantes hayan encontrado algunos elementos útiles, pero quizás no en la medida que esperaban.

En cambio, un 5% se mostró desinteresado, un grupo de estudiantes no está de acuerdo en la evaluación de los ítems. Entonces esto indica que algunos aspectos de la propuesta, como el uso de tecnología, la explicación de conceptos o los ejercicios propuestos, no cumplieron con sus necesidades. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes lo encontraron eficaz, captó su atención y mejoró la comprensión. Sin embargo, es importante tener en cuenta a los estudiantes desmotivados, sugiriendo la necesidad de incluir elementos más dinámicos y creativos.

Figura 9*Resultados de la Rúbrica Aplicada por el Docente para Evaluar la Propuesta*

Nota: El gráfico de barras representa niveles de valoración de la propuesta en la evaluación final

Figura 10*Evaluación total de los criterios de la rúbrica*

Nota: La figura el porcentaje total de los criterios evaluados por el docente. Obtenido de Jamovi

Los resultados mostraron que el 65% de los estudiantes y el 57% de los criterios de evaluación de los docentes indicaron que la función de reproducción automática del libro de texto era efectiva porque cumplía con los objetivos de aprendizaje. Pero el 30% de los estudiantes y el 43% de los profesores dijeron que la propuesta, aunque buena, necesitaba mejoras.

Además, el 5 % de los estudiantes no tenía interés en utilizar la reproducción automática, lo que sugiere que se necesitan estrategias adicionales para mantenerlos motivados. De acuerdo con Ramírez Gálvez (2016) actualmente, la enseñanza universitaria se caracteriza por ser un proceso educativo de enseñanza superior que se lleva a cabo en una institución y se enfoca en la adquisición y construcción del conocimiento científico, así como en un proceso intelectual crítico continuo de esos conocimientos.

Estos resultados son similares a estudios previos, como el de Aragón et al. (2020), en el que el 93% de los estudiantes evaluaron positivamente el uso de simulaciones tecnológicas para enseñar conceptos complejos. Asimismo, en este estudio, el 95% de los estudiantes afirmó lo mismo de Autoplay porque mantiene el interés y refleja un enfoque positivo en el uso de herramientas interactivas para mejorar el aprendizaje. Estos resultados aseguran la idea de que las tecnologías interactivas pueden involucrar efectivamente a los estudiantes.

De forma similar Herrera Arróliga y Herrera Castrillo (2022) concluyen que las sugerencias brindadas por los estudiantes para la mejora de los documentos se centran en la incorporación de más ejemplos y explicación de ejercicios en los diferentes temas, sin embargo, el 50 % de los estudiantes manifestaron que no modificarían nada en los documentos facilitados, respondiendo: “No, no tienen nada que mejorar, son excelentes”.

Este resultado concuerda con el encontrado, ya que, las sugerencias brindadas por los estudiantes para la mejora de la clase se centran en “Mayor explicación de las ecuaciones y su aplicación en los diferentes ejercicios”, “dinámicas”, sin embargo, el 53% de los estudiantes manifestaron que no sugerían nada, respondiendo: “Nada”; “ninguno todo excelente”; “excelente todo”, “Todo fue increíble”.

Propuesta innovadora del uso del programa Autoplay Media Studio en Guías de Aprendizaje

Tabla 3

Análisis de los comentarios de la entrevista realizada al docente

Pregunta	Palabras Clave
1. Opinión sobre el uso del programa Autoplay Media Studio	Tecnologías educativas, Positivo, Innovación, Enriquecer aprendizaje
2. Evaluación de la estructura y componentes de la estrategia	Alta calidad, Alineación con contenido, Legibilidad, Comprensibilidad, Utilidad
3. Efectividad del programa para mejorar el aprendizaje	Beneficioso, Mejora comprensión, Herramientas tecnológicas, Apoyo en aprendizaje
4. Puntos fuertes para mejorar la comprensión de los estudiantes	Demostrativo, Pedagógico, Didáctico, Visualización, Ilustraciones, Situaciones problemáticas
5. Replicabilidad del programa en otros contextos	Replicable, Adaptación, Iniciativa del docente, Implementación tecnológica, Disposición
6. Sugerencias para otros docentes	Planificación, Viabilidad, Integración estructurada, Apoyo constante, Facilitación

Nota: La tabla muestra respuestas de la entrevista al docente de Física Cuántica

De acuerdo con Zambrano y Orellana et al. (2021), las tecnologías educativas han demostrado ser herramientas poderosas para mejorar la comprensión y la motivación de los estudiantes. En sintonía con este enfoque, el docente de Física Cuántica destacó que Autoplay Media Studio ofrece un medio innovador para visualizar conceptos abstractos y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

De manera similar, García de Verbena (2024) ha señalado que la aplicación de tecnologías educativas facilita el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, lo que también coincide con las observaciones recogidas en esta propuesta.

En síntesis, la propuesta de integrar Autoplay Media Studio en las Guías de Aprendizaje de la carrera de Física-Matemática ha demostrado ser altamente beneficiosa, según el feedback del docente entrevistado. El programa es útil para la visualización de conceptos complicados, mejora la comprensión de los alumnos y se adapta bien a otros contextos educativos.

Sin embargo, su integración efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje exige una planificación y apoyo constante al docente. Por eso, se recomienda proporcionar a los profesores la preparación especial para el trabajo con el software y desarrollar estrategias de seguimiento para asegurar su implementación óptima en el aula.

Conclusiones

Los resultados principales demuestran que el programa Autoplay Media Studio en Guías de Aprendizaje es un medio competente para producir materiales educativos atractivos y visualmente estimulante, que ayudan a la comprensión del modelo atómico de Bohr. En relación con el primer objetivo específico, la validación del uso de Autoplay Media Studio para diseñar guías de aprendizaje basadas en competencias fue lograda con éxito. Los resultados indicaron un incremento del 27% en la comprensión del modelo, con un 87% de los estudiantes resolviendo correctamente los ejercicios tras la implementación de la guía. Esto confirma la efectividad de la herramienta en la adquisición de conceptos complejos.

Las implicaciones pedagógicas de este estudio sugieren que Autoplay Media Studio no solo es una herramienta eficaz para la enseñanza de temas complejos en Física, sino que también puede ser utilizada en otras áreas que requieran la visualización de conceptos abstractos, como la química y las matemáticas. El uso de tecnologías interactivas en el aula fomenta un aprendizaje más participativo y dinámico, lo que puede potenciar la adquisición de competencias en múltiples disciplinas.

Desde el punto de vista pedagógico, los resultados revelan que el uso de tecnologías interactivas como Autoplay Media Studio en Guías de Aprendizaje podría facilitar la comprensión de conceptos complejos como el modelo atómico de Bohr. Los profesores y estudiantes deben ser alentados a emplear esta herramienta en sus próximas clases para mejorar el aprendizaje basado en competencias en diversas secuencias curriculares. Teóricamente, esta investigación ha ayudado a comprender el uso de recursos tecnológicos en la educación superior.

En resumen, esta investigación demuestra que Autoplay Media Studio es una herramienta pedagógica innovadora que puede motivar a los estudiantes a aprender conceptos complejos como el Modelo Atómico de Bohr y, al mismo tiempo, aumentar su interés. El enfoque basado en competencias fomenta una enseñanza más adaptada a las necesidades de los estudiantes y establece una base sólida para la incorporación de tecnologías interactivas en otras áreas de la educación científica.

Además, la investigación muestra que las herramientas digitales pueden transformar el aprendizaje en áreas en las que los temas abstractos suelen ser difíciles de enseñar. La integración de Autoplay Media Studio no solo facilita la visualización de los contenidos, sino que, además, fortalece un enfoque activo de enseñanza de Física Matemática, con el potencial de ser aplicable en otro tipo de disciplinas.

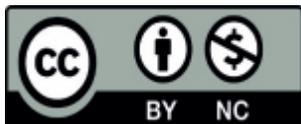
Estos hallazgos destacan la importancia de la innovación educativa y abren las puertas a nuevas posibilidades para el uso de tecnología interactiva en el aula. En su totalidad, el estudio muestra cuán duradero es el impacto que herramientas como Autoplay Media Studio pueden tener en el material humano de las futuras generaciones de estudiantes científicos y en la evolución de la educación de las ciencias a nivel global.

Referencias

- Aburto Jarquín, P. A. (2020). *La BOA, instrumento para facilitar el desarrollo de competencias*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. https://www.unan.edu.ni/wp-content/uploads/Las-BOA-Pedro-final-190520_compressed.pdf
- Amador González, S. Y., Cruz Alvarenga, A. J., y López López, L. Y. (2022). *Estrategias metodológicas integrando recursos tecnológicos en el aprendizaje del contenido leyes de kepler*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. <http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/18840>
- Aragón, S., Soliveres, M., y Maturano, C. (2020). Lectura, experimentación y nuevas tecnologías en la enseñanza de los modelos atómicos. *Revista Facultad De Ciencias Exactas, Físicas Y Naturales*, 7(1), 83-89. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/FCEfyN/article/view/26147/29586>
- Bermúdez-Albia, V. K., García-Loor, M. E., López-Fernández, R., y Rumbaut-Rangel, D. (2023). Análisis del aprendizaje resultante de las herramientas digitales para el apoyo a la didáctica de la química en bachillerato. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 8(12), 443-463. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9252574>
- Camacho Mora, J. E. (2021). *Retroalimentación diversa para el aprendizaje de los modelos*. Universidad De Nariño Facultad De Educación. <https://sired.udenar.edu.co/7675/1/Sig.%20370.7%20C172.pdf>
- Dávila, Y. M., y Gutiérrez Aragón, A. Y. (2021). *Uso de la tecnología en la enseñanza de las Ciencias Naturales*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. <http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/19056>
- Eisberg, R., y Resnick, R. (1978). *Física cuántica átomos, moléculas, sólidos, núcleos y partículas*. Limusa. https://www.academia.edu/7138603/Física_Cuántica_Eisberg_Resnick
- García de Verbena, A. (18 de abril de 2024). Aplicación de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento para favorecer la Educación Inclusiva. *Revista Científica Internacional*, 7(1), 58-71. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v7i1.76>
- Gómez García, L. M., Sandoval López, H. A., y Angulo Ramírez, M. A. (2021). *La Tecnología como una Herramienta de Aprendizaje en las Ciencias Naturales*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. <http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/19054>

- González, E. M., Burbano Muñoz, Z. E., y Solbes, J. (2020). La Enseñanza de la Física Cuántica: Una Comparativa de tres Países. *Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias*, 15(2), 239-250. <http://doi.org/10.14483/23464712.15619>
- Herrera Arróliga, J. E., & Herrera Castrillo, C. J. (2023). Bases Orientadoras de la Acción para el desarrollo de temas de Física con enfoque por competencia. *Revista Científica Estelí*, 12(46), 84–107. <https://doi.org/10.5377/farem.v12i46.16477>
- Herrera Castrillo, C. J. (2024). Competencias en el ámbito educativo. *Revista Lengua Y Cultura*, 6(11), 29-33. <https://doi.org/10.29057/lc.v6i11.13036>
- Herrera-Castrillo, C. J., Zeledón Herrera, G. J., Pérez Aguilar, K. A., y Laguna Laguna, Y. J. (2024). Conectando Puntos: Un Prototipo de Trabajo Práctico para Explorar la Ecuación de Continuidad. *Revista Científica Ciencia y Tecnología*, 24(43). <https://doi.org/10.47189/rcct.v24i43.673>
- Levada, C. L., Maceti, H., Lautenschleguer, I. J., y Oliveira Levada, M. d. (abril-junio de 2013). Consideraciones sobre el Modelo del átomo de Bohr. *Revista de la Sociedad Química del Perú*, 79(2), 178-184. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371937631011>
- Mairena Gómez, J. R., Martínez Cárdenas, P. A., Palma Moran, L. F., y Herrera Castrillo, C. J. (2024). Recursos tecnológicos y su aplicación a la temática movimiento de giroscopios y trompos. *Revista Internacional De Pedagogía e Innovación Educativa*, 4(1), 109-132. <https://doi.org/10.51660/ripie.v4i1.148>
- Martínez Ramírez, J. L. (2019). El proceso de elaboración y validación de un instrumento de medición documental. *Acción y Reflexión Educativa* (44). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/226/226955004/index.html>
- Orozco Alvarado, J. C., y Díaz Pérez, A. A. (2018). Un reto a la innovación pedagógica: las guías de aprendizaje. *Revista electrónica de conocimientos, saberes y prácticas*, 1(1). <https://doi.org/http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/305/3051215004/index.html>
- Perilla Granados, J. A. (2018). *Aprendizaje Basado en Competencia un Enfoque Educativo Ecléctico desde y para cada Contexto* (primera ed.). (D. J. Osorio Gómez, J. A. Barahona Caicedo, H. Rebolledo Muñoz, y J. Salcedo Sánchez, Edits.) Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/1265>
- Rodríguez Cosme, A. C. (2018). *Diseño de un módulo basado en una herramienta computacional, para la enseñanza de conceptos preliminares de la mecánica cuántica a partir del experimento de Franck-Hertz*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9746>
- Rodríguez Díaz, J. E., Rivera González, E. M., Altamirano Vásquez, F. J., y Herrera Castrillo, C. J. (2024). Integrales dobles en el cálculo de la densidad de circulación de fluidos en un campo vectorial. *Revista Torreón Universitario*, 13(38), 27–41. <https://doi.org/10.5377/rtu.v13i38.19126>

- Rojas Martínez, I. P. (2020). La enseñanza de la física cuántica: una comparativa de tres países. *Revista Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 15(2), 208-397. <https://doi.org/10.14483/23464712.16128>
- Samaniego Mena, E., Mora Secaira, J., y Díaz Ocampo, R. (2020). Multimedia interactiva como apoyo para la terapia de infantes con dislalia. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI(4), 368-381. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28065077028>
- Torrez Silva, X. M. ., Cruz Cruz, J. de la C. ., & Herrera Castrillo, C. J. (2024). La teoría de Schrödinger en la Resolución de Problemas en un Modelo por Competencias en Educación Superior. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 1(4), 56-67. <https://doi.org/10.70625/4xfep395>
- Triminio-Zavala, C. M., Herrera Castrillo, C. J., y Medina-Martínez, W. I. (2023). Formación investigativa del estudiante universitario en el Modelo por competencia de UNAN-Managua. *Revista Científica Estelí*, 12(48), 108-128. <https://doi.org/10.5377/farem.v12i48.17529>
- Zambrano Orellana, G. A., Moreira Ponce, M. J., Morales Zambrano, F. F., y Amaya Conforme, D. R. (abril de 2021). Recursos virtuales como herramientas didácticas aplicadas en la educación en situación. *Polo del conocimiento*, 6(4), 73-87. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i4.2539>
- Vázquez Meza, J. A., Martínez García, V. M., Cristerna Huerta, Y. L., y Escobar Moreno, J. P. (2023). Las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de aprendizaje en estudiantes del programa atención a la diversidad en el nivel medio superior. *Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas*, 7(1), 161-166. <https://doi.org/10.61530/redtis.vol7.n1.2023.162.161-166>

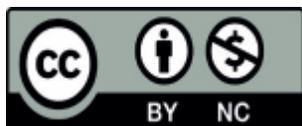


© Los autores. Este artículo es publicado por la *Revista Educación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Revista Educación Vol. 23, Núm. 25(2025), 30-40

Análisis de la educación sexual desde la percepción de las escolares en zonas rurales amazónicas

Analysis of sexual education from the perception of schoolgirls in rural amazonian areas



Chavez-Somoza Alicia

Escuela de Educación Superior Toulouse Lautrec, Perú, Lima

achavez@tls.edu.pe.

<https://orcid.org/0000-0002-6248-3779>

Vilchez-Salés Eduardo

Escuela de Educación Superior Toulouse Lautrec, Perú, Lima

evilchez@tls.edu.pe.

<https://orcid.org/0009-0002-7078-6910>

Recibido 20 de julio de 2024

Aprobado 16 de diciembre de 2024

Resumen

La investigación tuvo como objetivo analizar la educación sexual desde la perspectiva de las estudiantes de secundaria de las escuelas rurales amazónicas. El estudio, de enfoque cualitativo y método fenomenológico hermenéutico, se realizó con una muestra de 10 exalumnas de estas instituciones, utilizando la técnica de entrevistas y una guía de preguntas previamente establecidas. Los resultados revelan una alarmante falta de información precisa sobre salud sexual y reproductiva, lo que ha llevado a un aumento de embarazos no planificados, enfermedades de transmisión sexual, y agresiones sexuales hacia las estudiantes. En conclusión, se evidenció una deficiente educación sexual integral, que ha limitado el empoderamiento de las mujeres y su comprensión sobre anticonceptivos y la prevención de enfermedades de transmisión sexual. También se observa la vulnerabilidad de las mujeres ante la violencia física y sexual, así como las dificultades en el acceso a servicios médicos especializados. Se plantea la urgencia de implementar programas integrales de educación sexual adaptados a contextos rurales. Asimismo, se enfatiza la necesidad de la participación activa de padres, comunidades, autoridades educativas y de salud para mejorar el acceso a servicios de salud y fortalecer el bienestar de las estudiantes.

Palabras clave: Educación sexual integral, embarazos adolescentes, ETS, acceso a la información

Abstract

The aim of the research was to analyze sexual education from the perspective of high school students in rural Amazonian schools. The study, with a qualitative approach and a hermeneutic phenomenological method, was carried out with a sample of 10 former students of these institutions, using the interview technique and a guide of previously established questions. The results reveal an

alarming lack of accurate information on sexual and reproductive health, which has led to an increase in unplanned pregnancies, sexually transmitted diseases, and sexual assaults against students. In conclusion, a deficient comprehensive sexual education was evident, which has limited the empowerment of women and their understanding of contraceptives and the prevention of sexually transmitted diseases. The vulnerability of women to physical and sexual violence is also observed, as well as the difficulties in accessing specialized medical services. The urgent need to implement comprehensive sexual education programs adapted to rural contexts is raised. The need for active participation by parents, communities, educational and health authorities to improve access to health services and strengthen the well-being of students is also emphasized.

Keywords: Comprehensive sexual education, teenage pregnancy, STDs, access to information

Introducción

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024), anualmente 21 millones de adolescentes se embarazan, siendo África y América Latina y el Caribe las regiones con las tasas más altas, que oscilan entre 51,4 y 97,9 nacimientos por cada 1,000 mujeres. Asimismo, en las zonas andinas y amazónicas, muchas niñas y adolescentes están embarazadas o ya son madres antes de cumplir 15 años, lo que trunca sus vidas. Están obligadas a dejar la escuela debido a una convivencia forzada. En este contexto, el Registro Nacional de Identificación y Estado Civil (RENIEC, 2016) informó que en 2015 se inscribieron 1,538 recién nacidos cuyas madres eran niñas de entre 11 y 14 años.

Para el Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la PUCP (IDEHPUCP), el embarazo precoz en las mujeres de los pueblos indígenas se debe a diversos factores, como el aislamiento geográfico, el limitado acceso a servicios de salud y de comunicación, la falta de información y educación sexual, y las brechas de género (2018). Además, la Defensoría del Pueblo (2024) sostuvo que las actitudes patriarcales y los estereotipos arraigados discriminan a las niñas, lo que da lugar a la violencia en su contra. Como resultado, las adolescentes enfrentan el abandono escolar, la violencia sexual, los embarazos no deseados y el contagio de enfermedades de transmisión sexual (Correa y Roopnaraine, 2014).

En este sentido, las autoridades de la comunidad nativa Awajún y Wampís de Amazonas han denunciado ante la UGEL Condorcanqui 524 casos de violaciones sexuales perpetradas por docentes contra niñas y adolescentes entre 2010 y 2024. Estos profesores contagiaron a las niñas con el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH), lo que resultó en muchas adolescentes embarazadas y madres solteras con SIDA (Flores, 2020). Al mismo tiempo, solo el 57.6 % de los adolescentes de las escuelas rurales de Cajamarca recibieron educación sexual, y más de un tercio de los escolares iniciaron su vida sexual entre los 12 y 15 años sin el uso de preservativos (Fernández, 2023).

La educación sexual en las zonas rurales peruanas es un tema preocupante en el contexto del sistema educativo, social y de salud pública. El objetivo principal de este estudio fue analizar la educación sexual desde la perspectiva de las estudiantes de secundaria de las escuelas rurales amazónicas, considerando los diversos factores que afectan la calidad de vida sexual de las mujeres de la comunidad.

Antecedentes

Se evidencia que la educación sexual es fundamental para las estudiantes de educación inicial, media y superior, quienes enfrentan diversos desafíos debido a la falta de información confiable (Agüero, 2018). Sin embargo, hay una gran deficiencia en la enseñanza de la educación sexual en las escuelas de zonas rurales (Vélez y Santamaría, 2023). Asimismo, la desigualdad social, la violencia de género y la limitación en el acceso a la información afectan a los escolares (Arenas et al., 2021).

Cabe resaltar que Perú se encuentra entre los países latinoamericanos con menor interés en la educación sobre sexualidad, a pesar de los altos índices de embarazo escolar (Córdova, 2023). Finalmente, se ha demostrado que el embarazo en adolescentes está vinculado a la falta de información real sobre el tema (Castro y Gonzales, 2020).

Calidad de la educación sexual en los pueblos indígenas

Según el Ministerio de Cultura (2024), Perú alberga 55 pueblos indígenas u originarios, la mayoría de ellos amazónicos, organizados en comunidades campesinas y nativas. Por ello, la Declaración de las Naciones Unidas (2017) señala la necesidad de adoptar medidas específicas de protección para los niños indígenas contra la explotación económica, dada su especial vulnerabilidad, enfatizando la importancia de la educación para empoderarlos.

Sin embargo, Guevara (2020) indicó que los niños indígenas amazónicos han sido víctimas de violencia sexual, situación que no está abordada por políticas públicas que obliguen a las autoridades a actuar. Además, Báez (2016) afirmó que las organizaciones internacionales juegan un papel crucial en el desarrollo de políticas públicas educativas relacionadas con la sexualidad juvenil.

La Defensoría del Pueblo (2017) advirtió que la educación formal en los pueblos indígenas enfrenta grandes obstáculos, como limitaciones en el avance del proceso intercultural bilingüe, problemas en la gestión pedagógica, escaso número de escuelas, aumento de casos de acoso y violencia sexual, cambios de residencia y brechas de género. Esto resulta en la disminución de la matrícula, el incremento del ausentismo, la repetición de años y la deserción escolar entre las estudiantes.

Asimismo, Cabrera-Fajardo (2022) sostuvo que, si bien la educación sexual integral de niños y adolescentes implica el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para una sexualidad saludable, pocos reciben la preparación adecuada que les permita tomar el control sobre su propio cuerpo.

Los pueblos indígenas y la accesibilidad

Correa y Roopnaraine (2014) señalan que las estudiantes de comunidades indígenas amazónicas enfrentan una dinámica social compleja, caracterizada por estructuras familiares extendidas y normas culturales impuestas, lo que les genera desconfianza hacia la normatividad nacional. Las barreras lingüísticas y las dificultades geográficas también representan retos para los programas educativos y de salud.

Tarazona (2021) mencionó las diferencias entre la educación urbana y rural, donde la pobreza y la inequidad en el acceso a recursos educativos clave afectan el desarrollo y bienestar de las estudiantes rurales amazónicas. La falta de infraestructura tecnológica y conectividad ha agravado estas brechas educativas (Anaya et al., 2021). Diversos estudios destacan la escasa información sobre derechos sexuales y reproductivos, los obstáculos para acceder a servicios de salud, el embarazo precoz y la violencia sexual contra estudiantes indígenas en estas zonas rurales (Quispe et al., 2012; Chirapaq, 2018; Mesa de Concertación de Lucha Contra la Pobreza, 2021; Lavado y Guzmán, 2021).

Materiales y métodos

El estudio se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo y el método fenomenológico hermenéutico para comprender las experiencias y percepciones de jóvenes estudiantes en su contexto (Kleinplatz, 2013). La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, validada por expertos (Tejero, 2021), y se organizó en dos ejes temáticos: la calidad de la educación sexual en las escuelas rurales amazónicas y la accesibilidad a la educación para los pueblos indígenas. La muestra consistió en 10 exestudiantes mujeres de entre 18 y 25 años, provenientes de las regiones de Ucayali y Loreto, quienes participaron de manera voluntaria y anónima, tras la firma de un consentimiento informado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023).

Tabla 1

Datos sociodemográficos de las participantes

Participante	Edad	Nivel educativo	Ocupación	Estado civil	N° de hijos
CC	18	Secundaria incompleta	Ama de casa	Soltera	1
BJ	20	Secundaria incompleta	Ama de casa	Soltera	2
CR	19	Secundaria incompleta	Ama de casa	Soltera	2
AC	20	Secundaria incompleta	Ama de casa	Soltera	3
EP	24	Secundaria incompleta	Ama de casa	Casada	3
YS	25	Secundaria incompleta	Ama de casa	Soltera	3
NC	24	Secundaria incompleta	Ama de casa	Soltera	4
JS	23	Secundaria incompleta	Ama de casa	Soltera	3
IJ	20	Secundaria incompleta	Ama de casa	Soltera	2
XJ	19	Secundaria completa	Estudiante universitaria	Soltera	0

Nota. Por indicación de las participantes su identidad se mantiene en el anonimato

En cuanto al procedimiento de recolección de datos incluyó convocar telefónicamente a cada una de las 10 participantes, explicándoles el objetivo de la investigación y las características de la entrevista semiestructurada, la cual se realizaría de manera virtual a través de la plataforma Meet, previa solicitud y obtención de su consentimiento para participar y grabar la sesión en audio y video.

En cuanto al procedimiento de recolección de datos, se convocó telefónicamente a cada una de las 10 participantes para explicarles el objetivo de la investigación y las características de la entrevista semiestructurada, la cual se llevaría a cabo de manera virtual a través de la plataforma Meet. Además, se solicitó y obtuvo su consentimiento para participar y para grabar la sesión en audio y video.

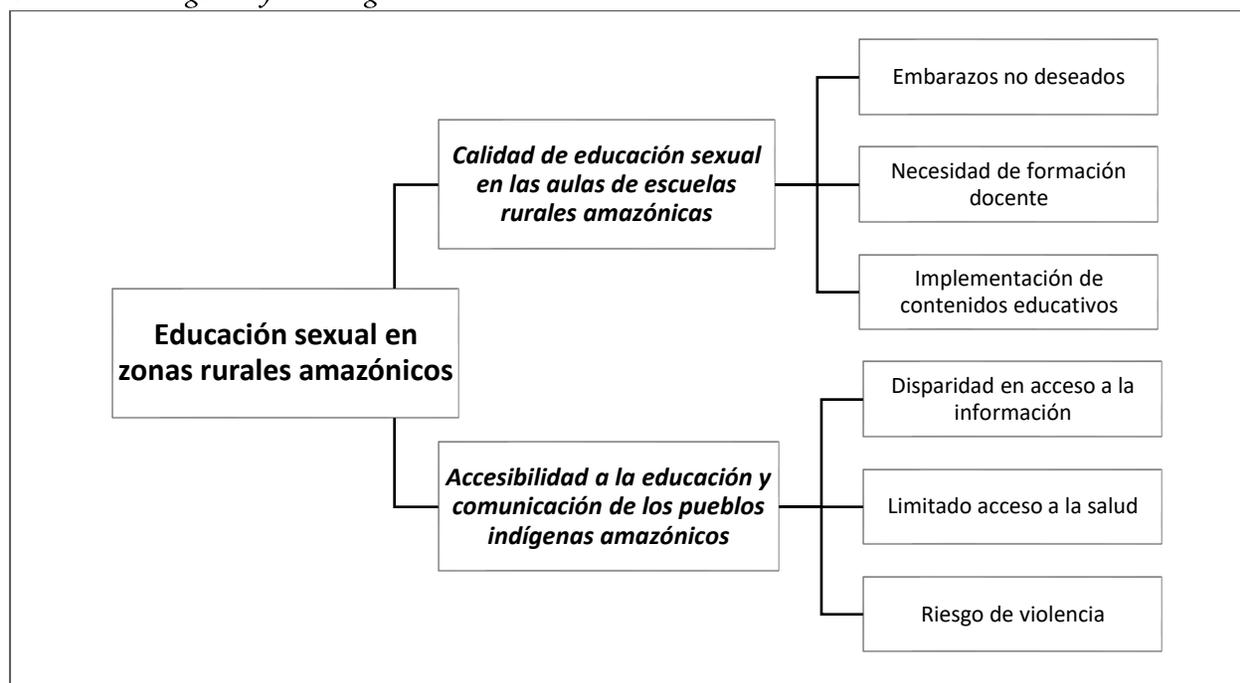
Resultados y discusión

Resultados

La comprensión de la deficiencia en la educación y sus implicaciones es fundamental para abordar las complejidades inherentes a la salud sexual y reproductiva de los jóvenes. Este estudio se ha enfocado en analizar a profundidad las percepciones, experiencias y conocimientos expresados por los entrevistados en relación con diversos aspectos de la educación sexual.

Figura 1

Sistema de categorías y subcategorías



Nota. Categorías y subcategorías a partir de las entrevistas semiestructuradas.

A continuación, se presentan las respuestas de las entrevistadas organizadas por categorías y subcategorías. Este análisis detallado ofrece una perspectiva exhaustiva de las percepciones, experiencias y preocupaciones de las participantes.

Categoría 1. Calidad de educación sexual en las aulas de escuelas rurales amazónicas.

Durante el análisis de la información, se consideró importante diferenciar las siguientes tres subcategorías:

Subcategoría 1.1. Embarazos no deseados

“En mi vida familiar y escolar, no tenía un conocimiento sobre qué eran los métodos anticonceptivos, no sabía de su función e importancia, ni cuáles eran las opciones disponibles” (NC, 24, 4 hijos).

“La decisión de utilizar anticonceptivos recayó en mi pareja, lo cual me generaba una sensación de falta de control sobre mi propia salud y bienestar” (AC, 20, 3 hijos).

“Yo desconocía sobre la sexualidad y los métodos para evitar el embarazo, eso me ha llevado a embarazos no deseados, afectando negativamente mi desarrollo personal y educativo” (CR, 19, 2 hijos).

“Yo quedé embarazada por primera vez a los 14 años, pero mi primera pareja me hizo abortar; si yo hubiera sabido, no hubiera quedado embarazada y tampoco me hubiera arriesgado a abortar. Mi segundo embarazo fue a los 16 años y no pude terminar el colegio” (CC, 18, 1 hijo).

La experiencia de las exestudiantes de las zonas rurales de la Amazonía se inclina hacia un despertar sexual antes de la madurez física y mental. Esta situación conlleva embarazos prematuros y la conformación de uniones conyugales a edades tempranas, lo que conduce a que estas jóvenes

transiten de manera acelerada del estatus de niña al de mujer adulta (Valenzuela y Valera, 2005). Esta transición acelerada, impuesta por factores como la falta de educación sexual integral, la vulnerabilidad socioeconómica y las brechas de género, tiene serias implicaciones en el desarrollo físico, emocional y social de estas estudiantes (Montero-Ossandón et al., 2017).

Para Ames (2021), la “niñez, sin embargo, pareciera terminar relativamente temprano, especialmente en el caso de las niñas, ya que se reporta una temprana iniciación de la vida sexual” (p. 128).

Subcategoría 1.2. Formación de docentes

“Mis maestros y maestras no estaban preparados ni capacitados para abordar la educación sexual. En muchas ocasiones, evitaban hablar sobre estos temas o los trataban de manera inadecuada” (BJ, 20, 2 hijos).

“Tuve la desgracia de que mi profesor me obligó a tener actos sexuales, usando la violencia en varias ocasiones. Ante esta situación, era imposible confiar plenamente en mi familia y menos en el personal educativo de mi escuela. Me sentí desamparada y vulnerable, sin tener a quién acudir” (EP, 24, 3 hijos).

“Recibí poca o ninguna información sobre métodos anticonceptivos y enfermedades de transmisión sexual. Lamento que esta situación no me permitiera tener acceso a una educación sexual adecuada, necesaria para comprender una sexualidad más saludable y segura” (YS, 25, 3 hijos).

Las jóvenes expresaron firmemente su creencia de que era fundamental que en la escuela sus maestros les impartieran una educación sexual adecuada, permitiéndoles prevenir situaciones como la violencia sexual y el embarazo adolescente, entre otros problemas (UNFPA Perú, 2023). Es necesario fortalecer los sistemas de formación y acompañamiento a los maestros de las escuelas rurales para desarrollar e implementar estrategias de educación sexual integrales y contextualizadas (Talani, 2019).

Para Anaya et al. (2021), son los docentes quienes deben elaborar cada año los materiales de educación sexual, de acuerdo con las necesidades específicas de sus estudiantes. Este proceso de adecuación del currículo y de todos los recursos pedagógicos es una actividad esencial para el éxito de la educación en el campo (Rodríguez & Pease, 2020). Esto se debe a que los libros y recursos entregados por el Ministerio de Educación (Minedu, 2024) no se adecuan a la realidad de estas comunidades.

Subcategoría 1.3. Contenido Educativo

“En mi vida escolar nunca me hablaron de los métodos anticonceptivos actuales; lamento también que no me hubieran enseñado nada sobre las ETS, para poder prevenirlos” (JS, 23, 3 hijos).

“Cuando era escolar, nunca mencionaron la importancia de la educación sexual; ese conocimiento me hubiera ayudado a evitar embarazos no deseados, afectando negativamente mi desarrollo personal y educativo” (IJ, 20, 2 hijos).

Las entrevistadas manifestaron la urgente necesidad de que las mujeres en etapa escolar reciban un adecuado contenido de educación sexual integral que les proporcione los conocimientos necesarios para cuidar de su salud y prevenir problemas relacionados con la sexualidad y la reproducción.

Sin embargo, según el Minedu (2024), el estado garantiza que en las aulas se promoverá el desarrollo pleno y equitativo de todos los estudiantes, asegurándoles una educación sexual integral con calidad científica y ética.

Por lo cual, es relevante que las autoridades educativas y los pobladores de sus propias comunidades reconozcan su importancia y permitan su implementación en los centros escolares.

Categoría 2. Accesibilidad a la educación y comunicación de los pueblos indígenas amazónicos.

Durante el análisis de la información, se consideró relevante diferenciar las siguientes tres subcategorías:

Subcategoría 2.1. Acceso a la información

“Ante la falta de educación sexual en mi colegio, me he visto en la necesidad de buscar información sobre métodos anticonceptivos por mi cuenta. Sin embargo, al principio, mis conocimientos se limitaban a los métodos tradicionales que usaban las mujeres de mi comunidad a escondidas, sin tener acceso a información actualizada y completa” (XJ, 19, 0 hijos).

Las entrevistadas sostuvieron la importancia de implementar programas de educación sexual integral en las escuelas para brindar a las escolares el conocimiento y las herramientas necesarias para tomar decisiones informadas y prevenir situaciones que pongan en riesgo su salud y su futuro.

Subcategoría 2.2. Acceso a la salud

“En mi comunidad había una cantidad mínima de centros médicos a los que podía acudir. Incluso cuando en mi colegio se me brindaba el SIS, las Postas Médicas quedaban muy distantes, y cuando lograba llegar a ellas, la atención demoraba mucho o no contaban con los medicamentos necesarios” (A, 18, 1 hijo).

“En mi comunidad había una Posta Médica, pero era muy precaria, no había calidad de los servicios de salud, y tampoco había programas de educación y atención en salud sexual y reproductiva” (CR, 19, 2 hijos).

Las entrevistadas expresaron que en sus comunidades no había muchos centros médicos y que la atención que ofrecían era solo básica. Algunas de ellas manifestaron que los centros de salud se encontraban muy alejados de sus localidades, por lo que les resultaba muy difícil acceder a ellos para realizarse controles médicos regulares.

Esto confirma que aún persisten inequidades en aspectos como el acceso a los servicios básicos de salud en los pueblos más alejados de las ciudades (Anaya et al., 2021).

Subcategoría 2.3. Riesgo de violencia

“Es común que nuestros padres o familiares limiten a las mujeres en temas de sexualidad; por eso las mujeres no podemos buscar información o hablar abiertamente sobre sexualidad, porque es un tema casi 'prohibido'. En ocasiones, nuestros padres eligen a nuestros futuros esposos, lo cual me hacía sentir que no tenía libertad ni capacidad para tomar decisiones sobre mi cuerpo y mi futuro” (AC, 20, 3 hijos).

“Me sentía vulnerable y poco preparada para reconocer y enfrentar situaciones de abuso o violencia de mi familia y luego de mi pareja. No puedo reconocer si un grito, insulto o jalón de pelos es una agresión o maltrato porque es una práctica muy común. Esto me preocupaba, pues tengo conocimiento de unas amigas que han muerto a manos de sus parejas abusivas” (NC, 24, 3 hijos).

Las entrevistadas recalcaron la urgente necesidad de recibir una educación sexual integral que las empodere y les enseñe a identificar, prevenir y denunciar la violencia.

Es preocupante que en pleno siglo XXI persistan problemáticas sociales y educativas que vulneran los derechos humanos, particularmente los derechos sexuales de las estudiantes mujeres, niñas y adolescentes, debido a las normas culturales que refuerzan las relaciones inequitativas y la violencia. Esta situación afecta gravemente el bienestar de este grupo vulnerable y demanda una atención prioritaria (Minedu, 2024).

Discusión

Un análisis exhaustivo de las entrevistas revela preocupaciones significativas en torno al déficit de educación sexual en las zonas rurales de la Amazonía. Los entrevistados expresaron una profunda inquietud sobre las consecuencias derivadas de esta carencia, enfocándose principalmente en el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual (ETS) y la limitada comprensión de métodos anticonceptivos (Jacinto, 2021).

Se observa una disparidad en el nivel de información disponible, con algunos entrevistados mostrando un conocimiento básico sobre ETS, mientras que otros revelan una brecha significativa en el acceso a información detallada y precisa (Matos, 2017). La influencia cultural, los valores éticos arraigados y la falta de enfoque en temas complejos han contribuido a esta disparidad informativa.

Se evidencia una falta notable de acceso a centros médicos y servicios de atención sanitaria especializada relacionados con la salud sexual y reproductiva, lo cual se refleja directamente en el limitado conocimiento sobre ETS, métodos anticonceptivos y la escasa capacitación de docentes y jóvenes en estas materias.

Estos hallazgos se alinean con las investigaciones de reconocidos expertos en el campo de la educación sexual y la salud reproductiva, quienes enfatizan la necesidad de enfoques equitativos y basados en género (Kirby, 2007), así como la importancia de una educación sexual integral para mejorar los resultados de salud reproductiva en adolescentes.

Conclusiones

El análisis detallado de las entrevistas revela una preocupante e ineficaz educación sexual integral brindada a las escolares de zonas rurales amazónicas, que no solo se circunscribe a las aulas, sino también al contexto donde conviven las estudiantes. Los aspectos abordados se centran en el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual, la violencia sexual, la limitada comprensión de los métodos anticonceptivos y el escaso acceso a centros médicos especializados, lo que agrava la situación de muchas niñas y adolescentes en edad escolar de estas comunidades.

Igualmente, las costumbres, los valores éticos arraigados y las prácticas tradicionales machistas aumentan la disparidad porque se vinculan a la falta de un enfoque de una sexualidad y salud reproductiva sana.

Recomendaciones

Se recomienda a las autoridades implementar y desarrollar estrategias inclusivas y culturalmente sensibles, adaptándolas a estos contextos, involucrando a instituciones educativas junto con los profesionales de la educación, padres y pobladores de las comunidades locales.

Por lo demás, se debe contar con la colaboración de los especialistas de la salud de los centros médicos locales para brindar servicios de salud mental y reproductiva accesibles a las adolescentes.

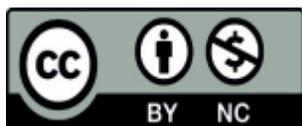
Referencias

Agüero, J. (2018). *Género en el Perú: nuevos enfoques, miradas interdisciplinarias*. <https://ideas.repec.org/a/bbj/oicie/114.html>

- Ames, P., (2021). ¿De niñas a mujeres? Infancia, menstruación y desigualdades en la escolaridad de niñas shipibas de la Amazonía peruana . *Indiana*, 38(1), 121-144. <https://doi.org/10.18441/ind.v38i1.121-144>
- Anaya, T, Montalvo, J., Calderón, A. I. & Arispe, Claudia. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID- 19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58), 11-33. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Arenas-Duque, A., Roldán-Restrepo, D., Rivera-Montero, D., Sánchez-Molano, S. M., & Rivillas-García, J. C. (2021). Conocimientos, actitudes y prácticas de niñas y niños sobre educación sexual integral en ocho municipios de Colombia. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 53. <http://www.scielo.org.co/pdf/suis/v53/0121-0807-suis-53-e21016.pdf>
- Báez, J. M. (2016). *La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención*. <http://hdl.handle.net/11336/90707>
- Cabrera-Fajardo, D. P. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40(1), 136-151. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8776293.pdf>
- Castro, R. y González-Quíñones, F. (2022). Revisión teórica sobre las posibilidades de la educación sexual dentro del marco de la educomunicación en estudiantes de educación media superior. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 11(1), 133-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8484915>
- Chirapaq (2018). *Violencias y mujeres indígenas*. Centro de culturas indígenas del Perú. <https://www.bivica.org/file/view/id/350>
- Córdova, G. (2023). Educación sexual en los adolescentes de América Latina 2012-2021: Una revisión sistemática. <https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/1579/1561>
- Correa, N. y Roopnaraine, T. (2014). *Pueblos indígenas & programas de transferencias condicionadas*. <http://dx.doi.org/10.18235/0012671>
- Declaración de las Naciones Unidas (2017). *Sobre los derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Defensoría del Pueblo (2016). *El Informe Defensorial N° 174, «Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas»* <https://www.justiciaviva.org.pe/new/wp-content/uploads/2016/09/Informe-defensorial-174-EIB.pdf>
- Defensoría del Pueblo (2017). *Informe de Adjuntía N° 002-2017-DP/AMASPPI/PPI. Condiciones para garantizar el derecho a la educación, la salud y una vida libre de violencia de las niñas y adolescentes indígenas*. <https://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/varios/2017/Informe-de-Adjuntia-002-2017-DP-AMASPPI.PPI.pdf>
- Defensoría del Pueblo (2024). *Defensoría del Pueblo rechaza actos de violencia sexual contra estudiantes Awajún y demanda la separación inmediata de docentes*.

- <https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-rechaza-actos-de-violencia-sexual-contras-estudiantes-awajun-y-demanda-la-separacion-inmediata-de-docentes/>
- Fernández, E. K. (2023). *Educación sexual y conductas sexuales de riesgo en institución educativa Nuñumabamba. Cajabamba, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Cajamarca]. Repositorio institucional. <https://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/5578>
- Flores, M. (2020). VIH/Sida Awajún: nociones y experiencias de enfermedad y daño en un contexto de epidemia en la Amazonía peruana, *Antropológica*, 38,(44). http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92122020000100235
- Guevara, S. (2020). Violencia sexual y justicia comunal en pueblos indígenas Awajún – Wampis, región Amazonas. *Revista Ciencia y Tecnología*, 16(3), 111-123. <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/3018>
- Hernández- Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P.(2023). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana. <http://www.ebooks7-24.com.ezproxy.ulima.edu.pe/?il=31455>
- IDEHPUCP (2018). *Agenda indígena mujeres indígenas Awajún y Wampis región Amazonas*. <https://idehpucp.pucp.edu.pe/publicaciones/agenda-indigena-mujeres-indigenas-awajun-y-wampis/>
- INEI (2020). *Planificación familiar*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Endes2019/pdf/cap004.pdf
- Jacinto, D. (2021). *La violación sexual en los pueblos indígenas del Perú* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Federico Villarreal]. <http://190.12.84.13:8080/handle/20.500.13084/5155>
- Lavado, C. y Guzmán, R. (2021). *Consecuencias Socioeconómicas del embarazo y la maternidad adolescente en Perú. Implementación de la metodología para estimar el impacto socioeconómico del embarazo y la maternidad adolescente en países de América Latina y el Caribe – MILENA 1.0*. UNFPA. https://peru.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/estudio_csemap_ver_digital_1.pdf
- Kleinplatz, P. J. (2013). *New directions in sex therapy: Innovations and alternatives*. Routledge. https://www.sexedstore.com/wp-content/uploads/2014/07/Kleinplatz_sample.pdf
- Matos, N. (2017). *Relación de las enfermedades de transmisión sexual (ETS) y la autoestima de los estudiantes del 5º año de educación secundaria de la Institución Educativa N° 0426 Inmaculada Concepción del distrito de Uchiza–Tocache–San Martín, 2016*. [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/26872>
- Ministerio de Cultura (2018). *Base de datos de pueblos indígenas u originarios*. <http://bdpi.cultura.gob.pe/>
- Minedu (2024). *Lineamientos de Educación sexual integral en Educación Básica*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1931935/RVM%20N%C2%B0%20169-2021-MINEDU.pdf.pdf>

- Montero-Ossandón, L. E., Valverde-Forttes, P., Dois-Castellón, A. M., Bicocca-Gino, M., & Domínguez-Hidalgo, C. A. (2017). La educación sexual: un desafío para la educación católica. *Educación y Educadores*, 20(3), 343-363. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.1>
- OMS (2024). *Embarazo en la adolescencia*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-pregnancy>
- Quispe, M. Curo, O., Córdova, M. Pastor, N. , Puza, G. y Oyola, A.. (2018). Violencia extrema contra la mujer y feminicidio en el Perú. *Rev. Cubana*, 44(2). <https://www.scielosp.org/article/rcsp/2018.v44n2/278-294/es/>
- Rodríguez, A. L., & Pease, M. A. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 12(12), 153–186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>
- Talani, P. (2019). Educación sexual integral y perspectiva de género en la formación docente: una conjunción indispensable para una pedagogía crítica y feminista. Saberes Y prácticas. *Revista De Filosofía Y Educación*, 4, 1–16. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticass/article/view/2197>
- Tarazona, C. N. (2021). Tensiones respecto a la brecha digital en la educación peruana. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 1(2), e21039. <https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v1i2.21039>
- Tejero, J. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en el ámbito sanitario y sociosanitario*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/28525>.
- UNFPA Perú (2023). *Embarazo en niñas y adolescentes: Ucayali y Loreto son las regiones con más casos en el Perú*. <https://peru.unfpa.org/es/video/embarazo-en-ni%C3%B1as-y-adolescentes-ucayali-y-loreto-son-las-regiones-con-m%C3%A1s-casos-en-el-per%C3%BA>
- Valenzuela, P. y Valera, A. (2005). *El testimonio de una mujer shipiba*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Vélez de la Calle, C. del P. y Santamaría-Vargas, J. del P. (2023). Políticas, saberes y relatos de Educación Sexual: una revisión de la literatura latinoamericana 2000-2022. *Educación y Ciudad*, (45), e2870. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2870>

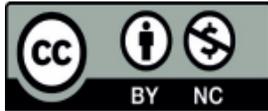


© Los autores. Este artículo es publicado por la *Revista Educación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Revista Educación Vol. 23, Núm. 25(2025), 41-52

Psicología, Educación y Filosofía: una correlación epistémica

Psychology, Education and Philosophy: an epistemic correlation



Pablo Emilio Cruz Picón¹

Universidad Manuela Beltrán, Bucaramanga

pablo.cruz@docentes.umb.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2548-4657>

Recibido 02 de octubre de 2024

Aprobado 16 de diciembre de 2024

Resumen

La relación teórica y epistemológica entre psicología, filosofía y educación es interdisciplinaria y heterogénea. Si bien cada disciplina tiene su marco proyectivo, se intersecan e influyen en el proceso de conocimiento. Por tal razón, el objetivo del ensayo es reflexionar sobre la correlación cognoscitiva entre estas ramas del saber enmarcadas en el ámbito psicológico, filosófico y sociopedagógico, que resulta significativa para entender la condición sociohumana en el proceso pedagógico de la enseñanza y el aprendizaje. La metodología es cualitativa, con carácter exploratorio y analítico-crítico, fundamentada en una revisión teórica sobre aspectos epistémicos del aprendizaje desde el estudio científico de la conducta, los procesos psíquicos, el conocimiento, la realidad circundante y la evolución socioeducativa en la sociedad. Entre los hallazgos teóricos se encuentra una posible correspondencia cognoscente entre psicología, filosofía y educación para concebir la complejidad del aprendizaje humano. Al reconocer el empalme teórico y sistemático de estas disciplinas, se pueden bosquejar prácticas educativas constructivistas que faciliten el entendimiento teórico de la naturaleza y los límites del conocimiento humano. Se concluye que la educación requiere resignificar el proceso pedagógico para orientarlo hacia un terreno donde se fomente la crítica, la reflexión y la emancipación. Estos tres elementos (criticidad, reflexividad y autonomía) son posibles gracias a la simbiosis relacional, teórica y pragmática entre la psicología, la filosofía y la educación.

Palabras clave: Educación y desarrollo, enfoque interdisciplinario, filosofía, pedagogía social, psicología.

¹ Filósofo, Universidad Industrial de Santander-UIS; Diplomado en Docencia Universitaria, Universidad del Rosario-Colombia. Magíster en Educación, Universidad Autónoma de Bucaramanga-UNAB. Docente cátedra, adscrito a la Facultad de Humanidades de la Universidad Manuela Beltrán-UMB; Docente asociado, adjunto a la Escuela de Educación de la UIS.

Abstract

The theoretical and epistemological relationship between psychology, philosophy and education is interdisciplinary and heterogeneous. Although each discipline has its elemental projective framework, they intersect and influence the knowledge process. For this reason, the objective of the essay is to reflect that cognitive evaluation among the branches of knowledge framed in the psychological, philosophical and socio-pedagogical field is significant to glimpse the socio-human condition in the pedagogical process of teaching/learning. The methodology is qualitative, with an exploratory and analytical-critical nature, based on a theoretical review of epistemic aspects of learning from the scientific study of behavior, psychic processes, knowledge, the surrounding reality and socio-educational evolution in society. Among the theoretical findings is a feasible cognitive correspondence between psychology, philosophy and education to conceive the complexity of human learning. Thus, by recognizing the theoretical and systematic connection of these knowledge disciplines, constructivist educational practices can be outlined that lead to a theoretical understanding of the nature and limits of human knowledge. It is concluded that education requires redefining the pedagogical process to direct it to a terrain that encourages criticism, reflection and emancipation. These three elements (criticality, reflexivity and autonomy) are possible from the relational, theoretical and pragmatic symbiosis of psychology, philosophy and education.

Keywords: Education and development, interdisciplinary approach, philosophy, social pedagogy, psychology.

Introducción

El engranaje teórico y pragmático entre la psicología, la educación y la filosofía es una conexión epistémica y sistemática que contribuye al conocimiento y la comprensión del ser, la mente, el desarrollo humano en conformidad con la realidad circundante (López, 2014). Así, la psicología, investiga, examina y evalúa el comportamiento y los procesos mentales, lo que tributa un sentido cognoscitivo del aprendizaje, el desarrollo y los mecanismos dialógicos y relacionales (ser, conocimiento y mundo) (Paz y Peña, 2021). En ese sentido, ¿esa comprensión psicológica del entorno cognoscitivo y sociocomunicativo es concéntrica para el diseño de estrategias socioeducativas orientadas al desarrollo holístico del sujeto?

Por su parte, la historia denota que la educación contemporánea se orienta en algún derrotero a la transmisión del conocimiento, los valores y las habilidades mignitorias para que las personas se desarrollen en la sociedad (Martí *et al.*, 2018; Aponte-Jaramillo, 2020). No obstante, se puede apreciar que la educación se tiñe desde la psicología y la filosofía para resignificar el campo teórico y pragmático del quehacer socioeducativo. Por un lado, la integración epistemológica de aristas psicológicas-educativas orientan el acto pedagógico a un terreno teórico y pragmático de aprendizaje significativo e

inclusivo. En otro contexto, la filosofía se sintoniza a la reflexión crítica sobre cuestiones ontológicas, epistemológicas, éticas-axiológicas, fenomenológicas, estéticas, entre otros campos, análogos con la condición humana, la moralidad práctica, el conocimiento y la realidad circundante, entre otros rasgos objetivos (Alvargonzález, 2020). Por ende, ¿cómo la filosofía y la psicología coadyuvan con la construcción de un marco teórico-conceptual que cuestione los cimientos epistémicos de la educación y el sentido de la condición existencial y social?

Es así como la adherencia teórica y pragmática de la psicología, la educación y la filosofía posibilita percibir la sinergia comprensiva e interdisciplinaria del conocimiento humano para atizar la formación integral al proceso educativo desde aspectos cognitivos, emocionales y sociales del individuo, facilitando un panorama hipotético, sistemático y crítico de los procesos sociohumanos (Aguilar 2020). Lo anterior envuelve las dimensiones holísticas del educando (social, emocional, espiritual, física y cognitiva).

Por tal gnosis, el objetivo del ensayo es reflexionar que la correlación cognoscitiva entre las disciplinas enmarcadas en el ámbito psicológico, filosófico y sociopedagógico es esencial para vislumbrar la condición sociohumana en el proceso pedagógico de la enseñanza/aprendizaje. De modo que, se sustenta desde un enfoque metodológico cualitativo, basado en la criticidad, la cual posibilita una yuxtaposición interdisciplinaria y dialógica de la psicología, la filosofía y la educación. Precisamente, la flexibilidad desplegó un proceso iterativo y teórico ceñido en la problematización y la categorización desde enfoques conceptuales trascendentes e integrados a los marcos del estado del arte. Es menester delinear que la validez y la confiabilidad de los planteamientos teóricos orbitan en la revisión crítica de la literatura relevante que más se acercó al entendimiento del problema como un punto de arranque para futuras investigaciones en el campo. La metodología posibilita un acercamiento al panorama correlacional entre la psicología, la educación y la filosofía, proporcionando un marco para la discusión y análisis de supuestos teóricos. La pregunta problema es: ¿cómo se da la correlación epistémica entre la psicología, la educación y la filosofía?

Desarrollo

Epistemología: cambios y transformaciones sociohistóricas y teóricas

La epistemología es una disciplina filosófica canalizada a la percepción teórica de los presupuestos, fundamentos y estructuras del conocimiento científico (teórico), diversificándose del marco metodológico (pragmático) que irrumpe en las aristas procedimentales y técnicas en el proceso de investigación experimental (Arias y Navarro, 201; Fuentes y Collado, 2019). En otro lenguaje, el propósito de estudio epistemológico comprende, al parecer, los análisis críticos entre el sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento y el contexto histórico-sociocultural, con el fin de clarificar los mecanismos y procesos subyacentes a la producción y validación del conocimiento científico.

La génesis reflexiva, epistemológica e histórica se remonta a la Antigua Grecia, donde filósofos como Platón (Atenas o Egina, c. 427 a. C.-347 a. C.) y el Estagirita Aristóteles (Estagira 384 a. C.-

Eubea 322 a. C.) comenzaron a cuestionar la naturaleza del conocimiento humano. En efecto, Platón en el diálogo el *Teeteto* distaba entre el conocimiento verdadero (mundo inteligible) y la mera opinión (mundo sensible), estableciendo la trascendencia ontológica de las Ideas o Formas perfectas (entidades inmutables y eternas) como base del verdadero conocimiento sociohumano. Es de notar que Aristóteles, en la *Metafísica* y en *Acerca del alma*, en contraposición con el platonismo, formuló conceptos (principios lógicos y metafísicos) que integrarían la observación y la experiencia en el proceso epistémico y gnoseológico.

Durante la Edad Media, la epistemología se entrelazó con la teología, donde intelectuales europeos como Santo Tomás de Aquino (Roccasecca, 1224/1225-Abadía de Fossanova, 7 de marzo de 1274) intentaron armonizar filosóficamente la fe y la razón. De manera posterior, con el periodo del Renacimiento, surgió el empirismo antiaristotélico (anti-metafísico) impulsado por figuras como Francis Bacon (1561-1626), quien defendió la posibilidad de la observación empírica como sustentáculo científico (condiciones controladas) para el conocimiento humano (razonamiento inductivo). En consecuencia, el conocimiento no se funda de manera integral solo en criterios de autoridad, sino es derivado de la experiencia y la observación.

Desde luego, en el siglo XVII y XVIII se exhibió un enfoque teórico concéntrico en el sujeto y la duda sistemática, representada por el filósofo francés Descartes (1596-1650) en la obra fundamental de la filosofía occidental: *Discurso del Método*, dado que el racionalismo cartesiano subraya el papel del pensamiento como fundamento epistemológico en antagonismo con el empirismo inglés propuesto por Hume (1711-1776) en el *Tratado de la Naturaleza Humana*, donde se denota la percepción sensorial, la experiencia y la observación como fuentes de conocimiento. Más adelante, Kant (1724-1804) en la colosal obra filosófica *Crítica a la razón pura*, revolucionaría la epistemología al proponer que la experiencia sensorial y los conceptos *a priori* son inseparables en la construcción del conocimiento.

Así, la perspectiva crítica y teórica kantiana, en particular, introdujo las condiciones *a priori* del conocimiento, instando que la percepción del mundo está mediada por estructuras cognitivas que no son simplemente absorbidas de la realidad circundante. Por ende, se puede conjeturar que la perspectiva del criticismo kantiano intenta armonizar el racionalismo y el empirismo inglés, orientando el conocimiento humano al trato dialógico *sujeto-mundo*. De este modo, el conocimiento se deriva del sujeto cognoscente (entendimiento), pero comienza en la experiencia sensorial.

En el siglo XIX, el positivismo de Comte (1789-1857) se basó en la relevancia práctica de la experiencia y la observación en el proceso de adquisición de conocimiento, es decir, la aplicabilidad demostrativa del método científico como único pilar para el progreso de la ciencia moderna. Durante esta época, la ciencia comenzó a establecerse como la principal fuente de conocimiento, y se rechazaron las especulaciones metafísicas, teológicas y tradicionales-dogmáticas con las propuestas del Neopositivismo (aplicabilidad lógica, racional y científica a los fenómenos naturales) que defendida el verificanismo (enfoque empirista que aboga por la comprobación inductiva). Lo que permite suponer

que el siglo XX trajo consigo una diversificación en las teorías epistemológicas. De hecho, el empirismo lógico, desarrollado por el Círculo de Viena (1924-1936), postulaba que el significado de una proposición era la forma en que puede ser verificada empíricamente, ello simboliza que una teoría requiere ser verificada para considerarse científica.

Popper (1902-1994), un filósofo austríaco del siglo XX es conocido principalmente por la teoría del falsacionismo. En *La Lógica de la Investigación Científica*, pregonaba que una teoría científica no puede ser considerada verdadera, solo puede ser falsada (susceptible de refutación) mediante la observación o la experiencia, en contraposición, al verificacionismo. Otro rasgo teórico inherente en el enfoque popperiano es plantear que la ciencia avanza mediante un proceso dinámico de conjeturas y refutaciones, ello implica la provisionalidad del conocimiento científico, dado que nunca es absoluto, sino que está siempre en evolución y transformación.

Por otro lado, Kuhn (1922-1996), introduce el concepto teórico de *paradigma* en *La estructura de las revoluciones científicas*. Considerando que, para el filósofo estadounidense, una ciencia normal orbita en el paradigma o revolución científica (un conjunto de prácticas, conceptos y valores orientados de la investigación). No obstante, un cambio paradigmático se produce cuando las anomalías acumuladas dentro del paradigma existente conducen a la comunidad científica a establecer un nuevo marco teórico consensuado (base convencional para la investigación en constante transformación).

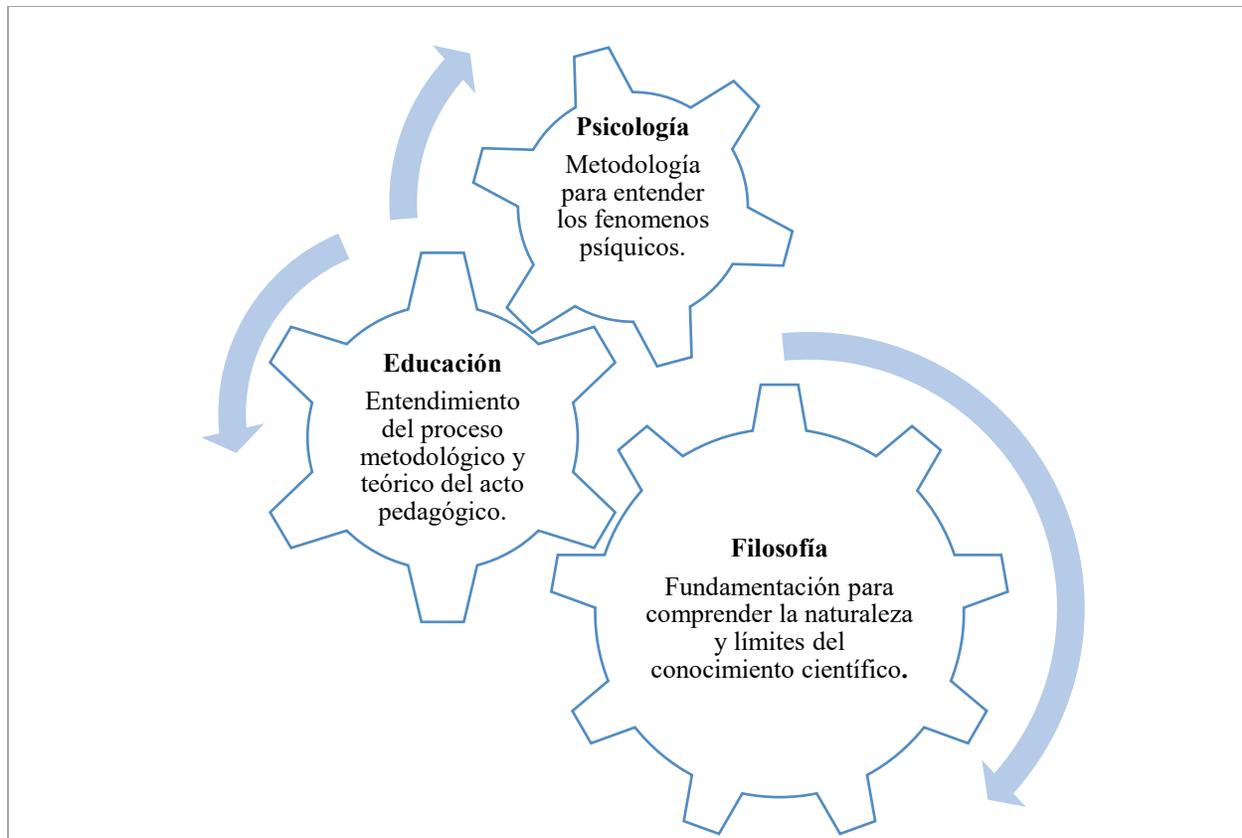
En el siglo XXI, la epistemología adquiere una relevancia sistemática que posibilita comprender los procesos evolutivos del conocimiento, adaptándose a un mundo globalizado, líquido, interconectado y digital. En el mundo contemporáneo, la tecnología transforma la percepción del conocimiento. Internet, inteligencia artificial (IA) y las redes sociales han democratizado la información. Sin embargo, la proliferación de información digital y tecnológica ha generado retos significativos en términos de verificación y veracidad: acaso la epistemología contemporánea enfrenta cuestiones sobre: ¿qué constituye una fuente confiable de conocimiento?, ¿cómo discernir entre la verdad y la desinformación?

Lo dicho hasta aquí supone que, la verdad puede matizarse en función del contexto sociocultural e histórico. Esta ampliación de la perspectiva epistemológica sitúa a la psicología, la educación y la filosofía a reflexionar un pluralismo metodológico que deconstruya y resignifique el entendimiento humano. Ante esta diversidad, surge la necesidad de un diálogo intercultural e interdisciplinar que permita la formación de un conocimiento científico participativo, dialógico, transformador y consensuado. Luego entonces: ¿cómo fomentar desde la epistemología la colaboración entre distintas tradiciones del pensamiento psicológicas, educativas y filosóficas?

Si se explora en el tiempo, el espacio y las distintas circunstancias históricas, la esencia fenomenológica de la epistemología en la psicología, filosofía y educación se puede abreviar en:

Figura 1

Epistemología de la psicología, filosofía y educación



Nota. La anterior figura presenta las relaciones epistemológicas de la psicología, filosofía y educación. La psicología comprende el comportamiento humano; la filosofía plantea los fundamentos teóricos y conceptuales y la educación aplica los conocimientos psicológicos y filosóficos para el desarrollo holístico del sujeto en el acto pedagógico.

La psicología y la educación: Una relación epistémica necesaria

Es posible que el diálogo teórico, heurístico, epistémico e histórico entre psicología y la educación implique una ligadura teórica, metódica, interdisciplinaria y complementaria en el proceso pedagógico, dado que la psicología educativa suscita en el proceso de aprendizaje y desarrollo humano. Así, la psicología educativa proporciona datos trascendentes sobre la condición cognoscitiva y socioeducativa en que el *Homo Sapiens* procesa información, adaptándose a los datos del mundo exterior desde un plano motivacional, cultural, físico, social, dialógico, entre otras condiciones. Ese proceso es significativo para el acto educativo, pues permite que los actores socioeducativos diseñen estrategias de enseñanza y aprendizaje fundamentado y adaptado a las necesidades, potencialidades, posibilidades y tipologías de los educandos (inclusividad en el aula).

Las preliminares observaciones prevén que, la educación surte al terreno psicológico un entretejido epistémico e investigativo conducente desde las teorías educativas-psicológicas y sus alcances metodológicos. En tal sentido, la educación fundada en la psicología posibilita asistir en la implementación didáctica, en la identificación de dificultades cognitivas, en la promoción de la salud intelectual estudiantil, entre otros aspectos. De manera análoga, la psicología se integra al proceso educativo desde la percepción del desarrollo sociocognitivo y psicoemocional del sujeto social, lo que robustece las prácticas socioeducativas.

Los teóricos de la psicología, como Piaget (2019) y Vygotsky (1978), han denotado que el aprendizaje es un proceso participativo y dialógico. Por ende, la educación, a su vez, se beneficia de la comprensión psicológica de aspectos inherentes al acto educativo como: motivación, la atención y la memoria. Ambos psicólogos europeos enfatizan lo trascendente del constructivismo desde dos derroteros teóricos. Por un lado, desde el pensamiento piagetiano, el aprendizaje es un proceso dinámico e interaccional en el que el estudiante interactúa con el entorno para construir y desarrollar la comprensión del mundo circundante. Asimismo, el psicólogo suizo apunta que la educación requiere una autonomía por parte del estudiante. Por otra parte, Vygotsky (1978) acentúa en el aspecto sociocultural, el elemento cardinal y catalizador del proceso educativo.

De manera convergente, los postulados tanto de Piaget (2019) como de Vygotsky (1978), enfatizan la naturaleza epistémica del aprendizaje, implicando la participación estudiantil como integrador y motor significativo en la construcción cognoscitiva. Desde una perspectiva teórica suplementaria que se integra al enfoque piagetiano y vygotskiano es la teoría cognitivo-social de Bandura (1987) que resalta lo imperativo del modelado y la imitación en el proceso de adquisición de conocimientos. De acuerdo con el psicólogo canadiense-estadounidense, el aprendizaje humano depende de la observación (aprendizaje observacional), tanto en contextos reales como digitales, incluyendo los medios de comunicación como la televisión, el cine y las redes sociales, entre otros medios comunicativos.

Sin ir más lejos en el ámbito psicoeducativo, la teoría social de Bandura se connota desde campos sociopedagógicos, destacando su alejamiento de los modelos autoritarios y dogmáticos en el proceso de aprendizaje (pedagogía tradicional), en contraste, se aproxima a los modelos epistémicos que influyen en la forma en que los educandos perciben la realidad circundante y desarrollan las competencias y comportamientos socioculturales. Así, se pone de relieve la interacción triádica entre el individuo, el contexto sociocultural y los modelos sociales en la configuración del aprendizaje, el conocimiento y el desarrollo humano.

La filosofía y la educación: Una base teórica

La historia denota que el vínculo disciplinar entre filosofía y la educación ha sido sugestivo y atrayente. Es visible que la filosofía supone una base teórica y reflexiva para elucidar sobre los principios, valores y finalidades socioeducativas (Camacho y Morales, 2020). Y es que filósofos como Platón, Aristóteles, Rousseau, Dewey y Freire, entre otros pensadores, desde sus marcos proyectivos

sociofilosóficos han influenciado y contribuido a la evolución teórica de las prácticas pedagógicas y curriculares. La filosofía y la educación sigue siendo un campo dialógico, investigativo e interdisciplinar (Aguilar, 2020). Por añadidura, mediante la filosofía, se establece sus tentáculos cognitivos, heurísticos y pragmáticos para el acto pedagógico.

En efecto, la filosofía incita a cuestionar y repensar con enfoque crítico y epistemológico sobre los fines de la educación. Planteando a su vez preguntas al sistema educativo actual: ¿cuáles son los objetivos funcionales y sistemáticos de la educación?, ¿qué perfil de *Anthropos* se pretende formar desde el proceso educativo y social?, ¿cuáles son los linderos epistemológicos del pensamiento pedagógico?, ¿cuáles son los límites epistemológicos de la educación?, ¿cómo se construye el conocimiento?, ¿cuál es la relación entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento? entre otras cuestiones.

Lo anterior presume que la filosofía, en su dimensión crítica y epistémica se integra en la configuración del conocimiento humano, al avivar el cuestionamiento sistemático de las creencias y suposiciones generalmente consensuadas en la sociedad. Desde un enfoque racional-lógico, los filósofos exploran las estructuras teórico-conceptuales subyacentes en la percepción de la realidad adyacente. Por lo cual, el pensamiento filosófico se adhiere en el proceso de autoconocimiento como apertura epistemológica. Es así como el conocimiento no se forma en un vacío existencial; sino es el resultado de un proceso complejo y matizado que involucra la experiencia, la percepción, la emoción y la reflexión.

La filosofía, mediante sus corrientes epistemológicas modernas (racionalismo y empirismo), recalca la complejidad evolutiva del conocimiento humano, rotulando la génesis en la razón o la experiencia sensorial. Esta dualidad epistemológica armonizada por el criticismo kantiano viabiliza la comprensión de la realidad circundante para que el ser humano construya una visión más holística y racional del mundo. Por lo que, la filosofía posee un marco proyectivo, conceptual y analítico basado en la relación entre el conocimiento y la realidad, lo que tiene implicaciones significativas en la teoría y la *praxis* socioeducativa. Un ejemplo indiscutible es que pensadores contemporáneos como Dewey (2020) y Freire (2023) enfatizan en el efecto pedagógico de una educación filosófica que promueva la crítica, la reflexión y la autonomía intelectual, esencial para el desarrollo de individuos sociocríticos, autónomos, analíticos y racionales.

En sentido nomotético, la realidad transformadora se configura, en gran medida, como una construcción sociocultural, dinámica y compleja. Dicha materialidad desde un terreno sociohistórico y filosófico es analizada desde las diversas corrientes epistemológicas para comprender la forma significativa de la percepción y la comprensión cognoscitiva. Por ello con el idealismo y el materialismo, las interpretaciones filosóficas divergentes inciden en la aprehensión del ambiente socio-humano y material, revelando una relación dialéctica e intrínseca entre el conocimiento y la realidad circundante. Esta relación bilateral revela que el conocimiento no solo es un reflejo del entorno sociohumano, sino que también la reconfigura constantemente, generando una dinámica de interacción indeleble entre la comprensión humana y el mundo que la rodea.

La intersección de la psicología, la filosofía y la educación

Se puede suponer que la convergencia interdisciplinaria de la psicología, la filosofía y la educación constituye un campo de acción epistemológico y pragmático que proporciona una simbiosis teórica sobre los procesos de aprendizaje, desarrollo y formación de valores en los seres humanos. Más aún, la psicología como disciplina centrada con la sistematización cognitiva y el comportamiento humano, exhibe un marco teórico y metodológico comprensivo con la construcción del aprendizaje estudiantil, en referencia con factores motivacionales, emocionales y cognitivos, productos del contexto educativo y social (Garzón *et al.*, 2019). En este sentido, diversas teorías psicológicas, como el conductismo de Paulov, Watson y Skinner, el constructivismo de Piaget y Vygotsky, y la fructífera teoría del aprendizaje social de Bandura, otorgan una significación teórica al acto educativo, planteando estrategias sociopedagógicas y prácticas didácticas congruentes al aprendizaje significativo y el desarrollo integral estudiantil.

Si bien las teorías psicoeducativas proporcionan instrumentos metodológicos y pedagógicos trascendentales para que los educadores ajusten las estrategias didácticas a las necesidades y posibilidades de los estudiantes (aprendizaje inclusivo). La filosofía de la educación, por su parte, problematiza los fines de la educación, cuestionando no solo el contenido estratégico y curricular, sino también la justificación y el propósito subyacente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este punto es menester aludir que intelectuales como Dewey (2020) y Freire (2023) conciben la educación como un proceso democrático, dialógico y emancipador, centrado en la formación holística de los individuos y sustentada en pilares como la autonomía, la criticidad y la reflexión metódica. En otra narrativa, el empalme funcional entre la psicología y la filosofía en el ámbito educativo permite la integración de teorías del aprendizaje con principios éticos-axiológicos y filosóficos, lo que puede contribuir a la construcción pragmática de entornos socioeducativos integrales, democráticos, éticos, inclusivos y pluralistas.

La afinidad teórica de la psicología y la filosofía en la educación posibilita el diseño exhaustivo de currículos y métodos de enseñanza contextualizados, sustentados en términos pragmáticos con teorías cognitivas y pedagógicas utilitaristas. Por lo que respecta a la teoría constructivista, desarrollada por Piaget (2019) y Vygotsky (1978), postula que el conocimiento se construye mediante la experiencia y la interacción social. Es por tal razón que esta intersección disciplinaria aboga por un enfoque holístico integrado con los aspectos emocionales, sociológicos, cognitivos, axiológicos y críticos del aprendizaje humano, favoreciendo así la creación de experiencias educativas que trascienden la adquisición de habilidades académicas y suscitan el desarrollo de la inteligencia emocional y la responsabilidad social-comunitaria.

Correlación epistémica entre la psicología, la educación y la filosofía

En el fondo teórico, la correlación epistémica entre la psicología, la educación y la filosofía se establece mediante la interacción dialógica y la integración interdisciplinaria, enfocada en la comprensión y la interpretación de la mente humana, el proceso de aprendizaje, la formación de

individuos y la reflexión crítica sobre la *praxis* pedagógica y el sentido educativo, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1

Estructura teórica, epistémica y disciplinar de la psicología, educación y filosofía

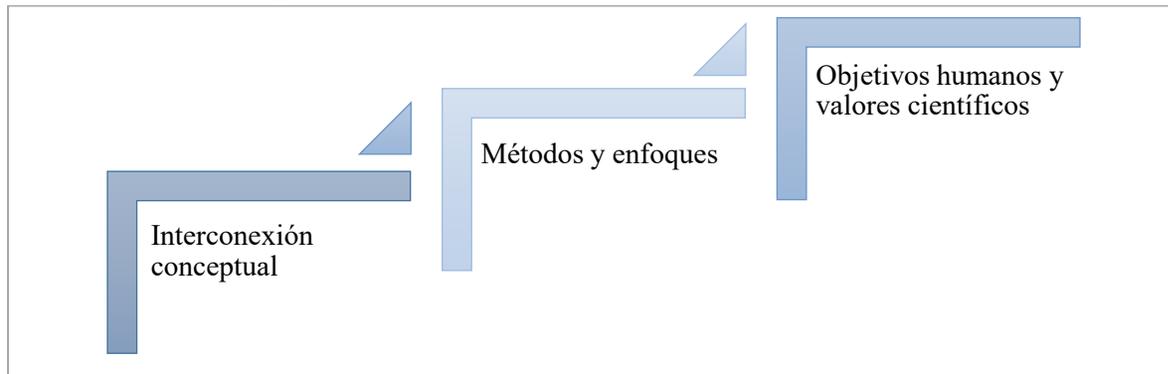
Disciplina	Objetivo	Métodos	Conceptualización	Proceso disciplinar
Psicología	Comprensión del comportamiento y procesos mentales.	Investigación experimental	Cognición, emoción, motivación, aprendizaje.	Influencia en la educación (psicología educativa) y filosofía (filosofía de la mente).
Educación	Formación integral.	Enseñanza, aprendizaje, evaluación.	Desarrollo cognitivo, social y emocional.	Aplicación de la psicología (psicología educativa) y reflexión filosófica (filosofía de la educación).
Filosofía	Buscar la verdad y comprender la realidad.	Análisis crítico, reflexión, diálogo.	Fundamento epistemológico.	Influencia en la psicología (filosofía de la mente) y educación (filosofía de la educación).

Nota. El anterior cuadro, muestra que la correlación entre la educación, la psicología y la filosofía se caracteriza por una relación de interdependencia y enriquecimiento mutuo, producto de la elaboración propia.

En este contexto, la psicología contribuye con un marco científico que aborda los procesos psicológicos, el desarrollo humano, la cognición, las emociones, la motivación y el comportamiento, proporcionando una base trascendental para concebir los mecanismos de aprendizaje, el desarrollo emocional-cognitivo, y las estrategias de intervención didáctica.

En concreto, la educación se nutre de la psicología para percibir los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral estudiantil, mientras que la psicología se beneficia de la educación para abordar los desafíos y la problematización del ámbito educativo y social. En ese dinamismo teórico y funcional, la filosofía desde una perspectiva crítica y reflexiva sobre los fundamentos epistemológicos, éticos, pragmáticos y axiológicos de la psicología y la educación da soporte a los objetivos y el sentido de la formación humana de las aristas psicoeducativas. En otros léxicos, la filosofía cuestiona las concepciones subyacentes a la psicología y la educación, incitando a reevaluar sus presupuestos metodológicos, teóricos y prácticos a la luz de una reflexión sobre la condición humana, la sociedad, la cultura y el conocimiento, entre otros rasgos.

Sumado a lo anterior, la correlación epistémica entre la psicología, educación y filosofía se manifiesta en diversos niveles, como se puede percibir en la siguiente figura:

Figura 2*Niveles de correlación epistémica*

Nota. El anterior gráfico referencia tres niveles relevantes en el proceso de conexión epistémica entre la psicología, educación y filosofía, dado que las tres disciplinas se nutren teóricamente desde métodos y enfoques que circunscriben su objetivo teórico y pragmático, producto de la elaboración propia.

En esa misma línea, se exhibe un campo objetivo y fundamentado en un sistema axiológico, humano y científico que comprenda la naturaleza humana y el proceso educativo para conducirlo a un campo acción didáctico y contextualizado. Gracias al reconocimiento de la interconexión entre estas disciplinas, se puede resignificar la comprensión del desarrollo integral de la formación humana. Así, es palmario recapacitar que el método social proporciona una pedestal teórico, empírico y práctico para la reflexión psicológica, educativa y filosófica.

Conclusiones

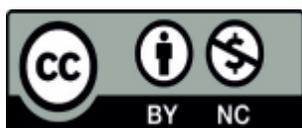
Se infiere que, el nexo teórico entre la psicología y la educación es constitutivo para maximizar la esencia pragmática de los procesos de enseñanza/aprendizaje. La integración epistémica de ambas posibilidades cognitivas coadyuva a la formación holística estudiantil y al desarrollo de prácticas socioeducativas funcionales y centradas en las necesidades/posibilidades (educación inclusiva) del ser humano.

La filosofía facilita una base cualitativa para la educación al instaurar principios, valores y propósitos que instalan la *praxis* educativa a un terreno epistemológico, dado que al reflexionar sobre asuntos cognoscitivos y filosóficos se deconstruye la comprensión educativa coligándola al panorama crítico y reflexivo.

La correlación epistémica entre psicología, filosofía y educación es concluyente para entender la complejidad del aprendizaje humano. Es evidente que, al reconocer la intersección teórica y metodológica de estas vertientes cognoscitivas, se puede diseñar prácticas socioeducativas participativas, incluyentes, transformadoras y críticas que discurran la naturaleza humana y den sentido al conocimiento. Así, la educación requiere orientarse en un proceso epistemológico que fomente la crítica, la deliberación y la emancipación.

Referencias

- Aguilar, F. (2020). Contribuciones de la filosofía para la consolidación de la filosofía de la educación. *Conrado*, 16(74), 99-111. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300099
- Alvargonzález, D. (2020). Filosofía, ¿para qué? *Tópicos (México)*, (59), 429-442. <https://doi.org/10.21555/top.v0i59.1146>
- Aponte-Jaramillo, E., y Vásquez-Rizo, F. E. (2020). Educación y gestión social del conocimiento para la construcción de capital social. *Educação & Sociedade*, 41, e226119. <https://doi.org/10.1590/ES.226119>
- Arias, M., y Navarro, M. (2017). Epistemología, Ciencia y Educación Científica: premisas, cuestionamientos y reflexiones para pensar la cultura científica. *Revista actualidades investigativas en educación*, 17(3), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29878>
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Libros.
- Camacho, L., y Morales, H. (2020). Filosofía de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado. Estudio de caso, percepción del estudiantado. *Revista Educación*, 44(1), 1-30. <https://www.redalyc.org/journal/440/44060092006/html/>
- Dewey, J. (2020). *Democracia y educación*. Ediciones Morata, S.L.
- Fuentes, A, y Collado, J. (2019). Fundamentos epistemológicos transdisciplinarios de educación y neurociencia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (26), 83-113. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.02>
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Garzón, J., Rojas, D., Cañizares, L., Culqui, K. (2019). El impacto de la psicología en el ámbito educativo. *Revista científica mundo de la investigación y el conocimiento*, 3(2), 543-565. <http://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/463>
- López, L., (2014). Contribución de la filosofía para la constitución de la psicología como ciencia. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (16), 171-188. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097008.pdf>
- Martí, Y., Montero, B., y Sánchez, K. (2018). La función social de la educación: referentes teóricos actuales. *Conrado*, 14(63), 259-267. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300259
- Paz, S., y Peña, B. (2021). *Psicología de la Educación*. Universidad Politécnica Salesiana. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20369>
- Piaget J. (2019). *Psicología y pedagogía*. Editorial Siglo XXI.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press

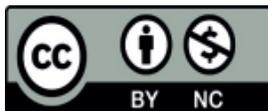


© Los autores. Este artículo es publicado por la *Revista Educación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Revista Educación Vol. 23, Núm. 25(2025), 53-64

Traducción y cosmovisión en nuevos y viejos cronistas y creadores del mundo quechua¹

Translation and worldview in new and old chroniclers and creators of the Quechua world



Carlos Huamán López

Centro de Investigaciones sobre América Latina
y el Caribe de la Universidad Nacional Autónoma de México

huamanlo@unam.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0998-481>

Recibido 01 de octubre de 2024

Aprobado 20 de diciembre de 2024

Resumen

En el presente ensayo se analizan cánticos y poemas religiosos quechuas, tanto de autores antiguos como contemporáneos, con el objetivo de demostrar que la comprensión y traducción del discurso nativo quechua pasan por entender la naturaleza de su cosmogonía y de sus lenguas originarias. Las obras analizadas representan la permanencia y continuidad de la memoria cultural quechua. Más allá de cualquier intento de borrarla bajo acusaciones de “idolatría” o de otros calificativos que buscan menoscabarla, estas obras son manifestaciones de un contra discurso frente al hegemónico hispano.

Palabras claves: cronistas, oralidad, canto, mundo quechua.

Abstract

This essay analyzes Quechua religious songs and poems, both by ancient and contemporary authors, with the aim of demonstrating that the understanding and translation of native Quechua discourse requires understanding the nature of its cosmogony and its native languages. The works analyzed represent the permanence and continuity of Quechua cultural memory. Beyond any attempt to erase it under accusations of “idolatry” or some other adjective that seeks to undermine it, they are manifestations of a counter-discourse against the Hispanic hegemony.

Keywords: Chroniclers, Orality, Singing, Quechua world

Introducción

La sistematización de la información recogida en un determinado tiempo y territorio, cuya característica se relaciona tanto con el periodismo como con la literatura, es, en mi opinión, una actividad cronística, concepto que manejaré en este estudio. Dicha labor establece, sin duda, cierto

¹ El presente trabajo se realizó gracias a la Estancia Sabática otorgada por la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico. Programa de Apoyo para la Superación del Personal Académico, PASPA (del 2 de octubre de 2023, al 1 de octubre de 2024).

contacto con el acto creativo, lo que apoya la comprensión de la historia a partir del hecho ficcional. En este caso, se analiza parte de la obra de un creador musical poético quechua andino, cuya obra dialoga definitivamente con la de los cronistas de la colonia, permitiendo comprender la permanencia y continuidad de la memoria nativa y su cosmovisión.

Se parte por considerar que la tradición poética de arraigo oral quechua contemporánea, sostiene un permanente diálogo con las recuperadas por los cronistas de la Colonia. En tal sentido, se pretende demostrar la permanencia y continuidad de la cosmovisión quechua prehispánica y colonial, a través de ciertos sujetos simbólicos y míticos, principalmente nativos.

En la tradición musical andina de la región Ayacucho, Apurímac, Huancavelica y Cusco, escenarios importantes de la catequización hispana y las luchas de reivindicación de mundo quechua, encontramos un sinnúmero de poemas canciones quechuas que recuperan, no solo la lengua quechua, sino también las huellas de su memoria histórica, las mismas que se proyectan hasta la actualidad.

En tal sentido, es preciso señalar que la historia de la poesía religiosa cristiana, cantada, está sostenida en la labor catequista realizada desde la llegada de los españoles, misma que se proyecta hasta la actualidad. Esa labor que sometió a la sociedad al interés de la iglesia y al ejército, y que normó conductas de la vida social e individual, en muchos casos son disímiles a las practicadas en el universo quechua. Prueba de ellos tenemos por ejemplo el trabajo creador del padre Franciscano Gerónimo de Oré (1554-1630) con su famoso “Apu yaya Jesucristo”, o los que siguieron escribiendo bajo ese influjo muchos años después como el padre Fray José Pacífico Jorge, con su *Melodías religiosas quechuas* (1924), José Gregorio Castro y su *Catecismo y devocionario quechua* (1951) o el R.P. Gabriel Ayala con su libro de cantos y rezos denominado *Cristiano Runa* (1961), entre tantos muchos publicados y utilizados para los asuntos señalados.

Es obvio pensar que la urgencia por someter espiritualmente a los nativos quechuas vino desde la inicial descalificación social y cultural, bajo diversos argumentos que los cronistas como Cristóbal de Molina, Santa Cruz Pachacuti o Guamán Poma y el Inca Garcilaso de la Vega justificaron. Se decía, por ejemplo, que el mundo Inca tenía defectos sociales reñidas con la moral y el buen vivir, por lo que requerían de un control de sus fiestas que Guamán Poma señala arguyendo que se trataba de “huelgo, fiesta y regocijo” (Guamán, 2018, p. 208), lo que Giovanni Salazar incluye dentro de las festividades que integran las “concepciones demonológicas”, una suerte de “noción del diablo como amo manipulador y engañador de sus súbditos” (Salazar, 2020, p. 258).

El dogmatismo religioso y el poder militar que suponía la presencia española en la Colonia, justificaron su afán civilizador sin importar la destrucción del mundo inca y, a través de ellos, de su memoria histórica. El dogmatismo que calificaba y condenaba como “Idólatras”, a quienes continuaban adorando a los dioses nativos, se fue manifestando a través de la destrucción del tejido social, político y cultural inca, a gusto de intereses políticos, religiosos y militares hispanos.

En todo esto es importante manifestar que los soportes que resguardaron la memoria de los nativos quechuas y la de los españoles, eran distintos: la oralidad y la escritura. Estos convergían en un mismo interés: la comunicación. En tal sentido, ante el mundo nativo carente de escritura, la biblia representó el instrumento y vehículo de una cultura que representaba a una sociedad que poco antes había inventado (siglo XV), la imprenta y la Gramática. Ese hecho lo diferencia del mundo quechua, donde el *Quipu* no fue un instrumento suficiente para articular y salvaguardar sus conocimientos generados en un territorio plural y heterogéneo. En este universo cultural se confiaba en el recurso de

la memoria y la oralidad. Este hecho indujo a los “Humanistas” europeos españoles, a empujar la idea de la educación para “salvar a los nativos” de la herejía y la idolatría, teniendo en cuenta la visión occidental. Bajo ese albedrío, se consideraba que los religiosos evangelizadores debían de ser excelentes maestros en el dominio de las lenguas aborígenes. Un ejemplo de ese perfil es Cristóbal de Molina, el lenguaraz que con sapiencia se había apropiado de la lengua quechua para llevar a cabo su labor evangelizadora. Con esas exigencias se pretendía retornar a las fuentes del cristianismo, pues trataban de a los indios “pedazos de evangelio”. Estos humanistas le dan relevancia a la retórica ciceroniana, como modelo para lo que debía ser una de las armas fundamentales de la evangelización” (Celestino, 1998, p. 2).

La respuesta al atropello colonizador que desestimaba la cultura quechua y su religión se manifestó de diversas maneras, entre ellos a través del *Taki Unquy* (canto enfermo o enfermedad del canto) producido en el s. XVI (c. 1564– c. 1572) y el *Muru Unquy* (1591), que se oponían a la imposición religiosa y política hispana. Así se pretendía la recuperación de sus dioses y sus templos sagrados. A estos se suma otro sujeto exterminador denominado Pistaco, cuyo antecedente fue aludido por el Inca Garcilaso de la Vega cuando refiere a “los saca grasas humanos” para la fundición de las campanas, personaje vinculado a la imagen del cura extirpador o al soldado (Huamán, 2004, p. 248).

Ante tanta inconformidad, los hispanos fueron articulando políticas de control social, entre ellos el del territorio y el desplazamiento nativo, acorralándolos paulatinamente en las llamadas “reducciones”. Los curas encargados de su administración optaron por su reñida evangelización creando las primeras escuelas cristianas en las que el rigor y el castigo, eran recurrentes. Si bien el perdón por la idolatría no era recurso acostumbrado, había quienes pretendían justificarla. En ese sentido,

Durán desarrolla la idea de que la idolatría debe ser vista como una costumbre antigua, como una tradición en la cual ciertas formas y hechos pueden ser tolerados y de esta manera la iglesia misionera hace una separación entre actividades religiosas permitidas y actividades profanas relegadas a las costumbres (Celestino, 1998, p. 2).

El efecto de todo este proceso tuvo frutos diversos. Muchos de los cultores cronistas, poetas y músicos de la región, tuvieron cercanía con la religión cristiana. Sin embargo, existieron quienes optaron por un discurso contrahegemónico basado principalmente en la recuperación de la memoria histórica nativa y su cosmovisión.

Desarrollo

Viejos y nuevos cronistas y creadores andinos

Santos Quispe Ochante, el moderno cronista creador

Es poca la información biográfica del autor, las limitadas fuentes que resguardan las plataformas bibliográficas, en especial las digitales, se limitan a algunos datos que se recuperan en este trabajo.

Como bien se sabe, la región andina comprendida entre Cusco, Apurímac, Huancavelica y Ayacucho es conocida por su labor en el arte, en especial en la creación poética musical. Dicho contexto impulsó al músico y compositor Santos Quispe Ochante (1935-2015), a integrarse muy joven a la banda del ejército N° 43, de la ciudad de Huancayo. Más tarde pasa a ser parte de la banda de músicos del Consejo Municipal de Ayacucho. Hasta ese momento se pensaría que el músico y poeta se quedaría

inserto en la tradición musical regional; sin embargo, opta por experimentar diversos ritmos de moda de su tiempo, a través de la orquesta tropical “Ronish Band”. El año 1957 está marcado por su interés en las expresiones poético-musicales regionales. Entonces funda la primera Banda de Músicos de la ciudad de Ayacucho, denominado “Santa Cecilia de Santa Ana”. Periodo en que labora en diversas instituciones educativas de la región. Es preciso señalar, además, que fue parte del conjunto folklórico “Los ayllus”, integrado por miembros de su familia, entre ellas por sus hijas “Las parionitas”, con quienes grabó dos Long plays.

Su trabajo musical le exigió recuperar canciones en quechua y castellano tal como hicieron los cronistas de la Colonia, además perfeccionó su trabajo creativo escribiendo Yaravíes, Pasacalles, Paso Dobles, Marchas militares, Marchas Fúnebres e Himnos. Entre sus temas más conocidos están el vals incaico “Mamallay” y su yaraví “A Silvia”, dedicado inicialmente a una dama de la familia García Zárate y luego a la Virgen dolorosa. Éste último de corte romántico escrito en *runa simi* quechua; es interpretado frecuentemente como himno de la semana santa, principalmente en Ayacucho (Quispe, 2009).

Figura 1

Pentagrama para piano realizado por su autor

The image shows a handwritten musical score for piano. At the top left, it says "PIANO" and "MOERATO" (likely a misspelling of "Moderato"). The title "YARAVÍ "SILVIA"" is written in large, bold letters across the top. The score consists of several staves of music, including a treble clef staff at the top and a grand staff (treble and bass clefs) below. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings.

Nota. Recuperado de <https://www.facebook.com/photo?fbid=1382311448744186>

El yaraví dice en su primera estrofa:

I

Llapallan wawallaytam	Con todo amor
kuyaspay uywarqani	crié a todos mis hijos.
punchawlla kanchariptin	Cuando el Sol resplandece
purullan huntaykuptin	cuando se completan sus alas
llapallan pawarikun.	todos alzan el vuelo. ²

Críe, eduqué, formé a todos mis hijos, hombres y mujeres sin distinción alguna, aduce el autor en la estrofa. En principio los dos primeros versos parecen revelar al reclamo de respeto e igualdad entre los seres humanos. Principio proclamado también en la concepción cristiana. Ese mismo interés se equipara con al ideario familiar quechua, pues en dicho universo existen dos tipos de familia, la principal, la de la sangre directa y la comunal que hace de padre y madre, al faltar los primeros. No hay progenitor o madre que desestime amar a los hijos. Más cuando el testimonio deviene en afirmar que el sujeto poético hace de padre o madre de hijos que no tardan en partir. De hecho, detrás de la afirmación, está el dolor de “perderlos” debido a que los hijos o hijas, van madurando y eligiendo caminos independientes. El bifurcar, dividir la corriente del río en ramales, podría significar el inicio de una nueva relación familiar. Esta imagen frecuentada en la poesía-canción nativa quechua, parecería demostrar la unidad inicial y la consecuente división de sus integrantes como consecuencia social natural.

Los siguientes tres versos: “*punchawlla kanchariptin / purullan huntaykuptin / llapallan pawarikun*”, respaldan la afirmación del primer desenlace. Estos versos de intensa carga emocional, guardan un peso simbólico singular en tanto que los sustantivos que amarran las tres pulsaciones poéticas tienen elementos vinculados con la cosmovisión quechua. El verso “*Punchawlla kanchariptin*” (cuando resplandece el día) induce al lector a reparar en las diversas hebras de la existencia que se unen (*tinkuy*) en el resplandor de la *pacha* o espacio. Es el día, que deslumbra con el fulgor del Sol padre (dios), quien no es nombrado, pero subyace a través de la claridad del universo descrito. El escenario (*pacha*) que en el fragmento también simboliza al tiempo, representa igualmente el amor del padre y la madre, y la experiencia acumulada de los hijos quienes no tardan en partir. La estrofa, en especial el fragmento citado, preserva a su interior la fuerza sacra nativa, una suerte de memoria cultural teologizada, pues “el saber sobre el mundo en el sentido amplio de un marco último de significado puede caracterizarse muy apropiadamente como una religión invisible, pues no puede haber duda alguna de que aquí se trata de cuidado, atención, compromiso, reverencia, “detención y reflexión” (Assmann, 2008, p. 58).

² Texto del yaraví proporcionado por Alberto Eyzaguirre de la colección personal de Raúl García Zárate a quien el autor entregó para su grabación en 1996 aproximadamente.

Por sus implicaciones semánticas y poéticas, detengámonos un momento a pensar respecto del significado y traducción del término *Pacha*. Señala Arce, que puede denotar múltiples conceptos: “*Pacha*, puede dar lugar a la determinación de lugares, la delimitación de fases históricas o la expresión de presente pasado y futuro. Es decir, presenta la facultad de aunar lo estático y lo dinámico, posibilidad que no existe en la cosmovisión occidental-católica” (Arce, 2007, p. 1). Mejía también asienta esta complejidad del término *Pacha*, pues señala que esta

significa al mismo tiempo: mundo, espacio y tiempo; como tal, *pacha*, sería el conjunto de cosas que componen el universo, llamado en los Andes desde tiempo inmemoriales *Pachamama*. Sin embargo, *pacha* no puede reducirse a naturaleza, esto es a la significación material y física solamente, sino al mudo cultural y espiritual, el conjunto total de cosas que componen el universo (Mejía, 2005, 149).

El significado de *Pacha* permite aproximarnos al escenario espacial y temporal de una sociedad y cultura, cuya cosmovisión permite explicar la relación intersubjetiva de los seres humanos con la naturaleza. A decir de Fernández, es cuando se “sacraliza” el mundo y se actualiza la discusión sobre el fundamento y la ecología crítica. Se trata entonces de un “mito liberador” que pone en cuestión a buena parte de los “mitos modernos”, en particular al “mito del progreso” y la lógica antropocéntrica-europea (Fernández, 2017, p. 16).

Si bien los españoles fueron incapaces de comprender esta idea de lo divino y el espacio-tiempo, lo cierto es que sí dejaron asentada, por escrito, su perplejidad:

en el siglo XVI, en lengua quechua, la voz *pacha* era, particularmente, la vestimenta; pero “abito”, como ropa igual para muchos, era la impuesta por el Inca Pachacútec para cada grupo y circunstancia. Además, *pacha* era una época, y también el mundo que nos rodea (*muyuntin*), según decía otro cronista temprano que los Incas “A todo el Mundo llaman Pacha ...” (Gentile, 2012, p. 1154).

Anotado las implicaciones conceptuales de *Pacha*, volvamos ahora sobre el poema quechua de Santos Quispe cuando en los dos siguientes versos del fragmento arriba citado, dice: “*purullan huntaykuptin / llapallan pawarikun*”. El empuje semántico simbólico, de ambos versos se encargan de materializar la consecuencia del tiempo acumulado o del territorio recorrido. El espacio iluminado aludido en el primer verso consigna a la tierra madre que también representa al tiempo y espacio indefinido. Entonces “*Purullan huntaykuptin*” (cuando se llene de plumas) representa a las alas de la libertad ante el interminable escenario que significa el mundo. Esa libertad también incide en la acumulación de energía para volar y vencer los retos que impone el duro viento de la vida. Es en esas condiciones cuando los hijos migran. Así “*llapallam pawarikun*” (todos vuelan) incluye en el tejido poético al “todos” inclusivo o exclusivo, que, en la concepción quechua, aparece como posibilidad de integración al pueblo de modo parcial o total, idea que fortalece la identidad como recurso de inclusión o exclusión de la comunidad. No hay, pues, identidad que no sea excluyente.

Empero no podemos dejar de pensar en la otra posibilidad cuya corriente simbólica viaja al interior del texto: la ausencia o partida de los hijos por “muerte”. En el mundo quechua se considera

que un perro “ayuda a los muertos a pasar del *kay pacha* hacia el *uku pacha*” (Larrú, 2011, p. 106). A partir de esa leyenda podemos inferir la existencia, en la cosmovisión andina, de un mundo de los vivos y otro de los muertos. Como mencionamos anteriormente, esta configuración no atenta contra el dogma cristiano; simplemente, pareciera que ambos coincidieran. Cuando el emisor del fragmento alude a los hijos que vuelan, no confirma una muerte, sino el vuelo a otros vientos o caminos, ya en la vida o en la “muerte”. Como vemos, no se arguye la partida en el sentido occidental de muerte o ausencia total.

Si bien en el poema no se alude al *hanan pacha*, el *kay pacha*, ni al *uku pacha*, de modo explícito, el lector quechua andino, lee su realidad teniendo en cuenta su cultura y su memoria. En tal sentido, la fuerza de la tradición oral empuja al lector a considerar (en su imaginario interpretativo) lo subyacente. Ese rasgo permite al lector reparar las tonalidades del discurso que refuerzan el significado del poema cantado. En todo esto es preciso tener en cuenta cierta analogía, pues el *Hanan pacha* podría corresponder al cielo cristiano; *kay pacha*, al mundo terrenal y, finalmente, el *uku pacha*, el inframundo. Así, este último sería una suerte de infierno cristiano en su versión andina. La propia conformación del *Hanan pacha* parecería justificar esta analogía, pues en él residen los dioses.

El problema con la cristianización del espacio desde la cosmovisión andina radica, principalmente, en la conformación del inframundo o *Uku pacha*. Si bien pareciera corresponder a la noción de “reino monstruoso”, habitado por un ser divino identificado como serpiente (Amaru), debemos resaltar el hecho de que este espacio es el sostén vital de los otros dos, una suerte de manantial donde todo lo que existe en el *Kay pacha* existió antes en el *Uku pacha*.

En síntesis, podríamos explicar que la cosmovisión andina entiende al cosmos como una estratificación de tres planos: superior (*Hanan pacha*), medio (*Kay pacha*) e inferior (*Uku pacha*). Esta concepción resulta peligrosamente similar a la occidental-cristiana, la cual concibe al cosmos como la relación Cielo, Tierra e Infierno. Aquí debemos preguntarnos acerca de la posibilidad de que culturas tan disímiles pudieron haber concebido al universo de manera tan semejante. La respuesta proviene de la propia tradición andina silenciada por los discursos religiosos coloniales y los discursos poco incluyentes de los estados latinoamericanos modernos.

Pero, el poema cantado de Santos Quispe se va abriendo en ramales. De motivarnos a pensar en la *pacha*, nos lleva a meditar en otras entidades sagradas. La estrofa siguiente es la más dramática y parecería dialogar con versos recuperados por el cronista Cristóbal de Molina.

II

Wayraman qaparini	Grito al viento
kutimuy waway nispa	retorna hijo, diciendo
mayñacha waqallasqay,	cuánto habré llorado,
Intipas chinkaykunña	ya incluso el Sol se escondió
kayqaya tukuykuni.	y yo aquí por fin acabo.

“*Wayraman qaparini*”, grito, imploro al viento, señala. No refiere al Dios cristiano, sino a uno nativo. Se trata de un ruego al infinito a una entidad que hace de emisor y puente, para que el hijo pueda oír su ruego. El viento, el aire que está en todo lugar (en el *hanaq pacha*, *kay pacha* y el *uchku pacha*), tendrá entonces que mediar para que el enunciado viaje al oído del hijo. Es cuando el lector constata que el sujeto poético cuenta con una entidad sagrada capaz de estirar su grito, como una extensión de la voz del padre que ruega el retorno del hijo “*kutimuy waway nispa*” (vuelve hijo, diciendo). Entonces, en esta pulsación poética, además del tiempo y la tierra, quien entra a escena, es otro dios de apariencia invisible que envuelve la historia: el viento.

Más adelante, los tres versos siguientes agudizan el drama del padre, puesto que testimonia su incontenible llanto. No hay medida que explique ese sufrimiento. “*Mayñacha waqallasqay*” testimonia la indecible medida del padecimiento interior del padre. Cuando señala “*Intipas chinkaykunña*” e indica la desaparición del Sol, el poeta asume al astro como al padre que abandona, entonces estamos frente a una doble orfandad que recrudece el dolor. El Sol, supremo padre del mundo quechua, también representa el tiempo que, en este caso, indica la edad de la soledad, razón por el que el sujeto poético retorna impotente, sin resultado positivo. La “pérdida” del hijo subraya la imposibilidad de regreso del tiempo y de los acontecimientos que unieron a la familia. La historia lineal no tiene regreso, por lo que cuando dice “*Kayqaya kutimuni*”, aduce a un retorno distinto. Su mundo ya no es igual.

La tercera estrofa es el cierre o desenlace que, a modo de “enseñanza conclusiva, el poeta cambia de receptor, pasa de ser el testimoniante en primera persona, a referir a una tercera, en plural. En un primer momento el lector observa que se trata de una estrofa ajena a los dos primeros; da la impresión de que se pudiera ser una fuga, remate o piruchan (con ritmo distinto, caracterizada por reunir el mensaje de las estrofas anteriores); sin embargo, el autor plantea una conclusión diferente, no necesariamente una fuga, sino una estrofa que aduce continuidad poética en la que el creador conserva el ritmo o cadencia musical.

III

Qawariy runa masiykuna
qepariy wawaykunata
huñunlla kawsanankupaq
ichapas tupachuwanraq.

Observen semejantes míos
A mis hijos que quedan
para que permanezcan unidos,
Tal vez podamos encontrarnos todavía.

Articulado en cuatro versos, la estrofa vuelve a jugar con las posibilidades de vida en otra existencia. El llamado a los “sujetos todos” que comparten rasgos con el yo poético emisor, convoca a todos los hijos. Pretende que sus descendientes se reúnan finalmente como integrantes de la familia “común”, bajo el mismo concepto de familia y pueblo.

La unión aludida, se remite a otro mensaje subyacente en el inconsciente colectivo, me refiero al mito del *Inkarri* que remite el rey nativo muerto y cuyos miembros descuartizados buscan su

convergencia o *tinkuy*, para reivindicar a los sometidos. Entonces, en el fragmento que analizamos, la unión de los hijos representaría la rearticulación de las partes disgregadas que, por estar divididos, simbolizan la ruptura de la memoria y discontinuidad de la historia. Entonces la memoria es una necesidad para recuperar la integridad, la unidad, no solo como conciencia social, sino como necesidad fáctica que demuestre la existencia del pueblo quechua. Jan Assmann esclarece este fenómeno manifestando que “Junto con una cierta visión del mundo, la memoria cultural expande y reproduce una conciencia de unidad, particularidad y co-pertenencia entre los miembros de un grupo, y para lograrlo no se vale solo de observaciones y símbolos lingüísticos” (2008, p. 59). En tal sentido, la memoria de los hijos, son también memoria de la historia que incluye a sus dioses creadores, en muchos casos condenados como “ídolos” por quienes los someten. Sigo a Jan Assmann cuando señala al respecto que este proceso de simbolización no es patrimonio de un colectivo comunal, sino humano.

Tal como lo han demostrado los etnólogos, el intercambio de mercancías y mujeres se cuenta entre los medios más efectivos para establecer interdependencia mutua y conexión social. Pero en la medida en que los ritos y los textos juegan un papel en este caso, aparecen ante todo en dos contextos funcionales: los llamamos “formativo” y “normativo”, los subsumimos (incluyendo los ritos) bajo el concepto de “textos culturales” (Assmann, 2008, p. 59).

Hay otro aspecto que no podemos obviar, la ausencia final del padre por razones insospechadas. La alusión al Sol como tiempo-dios, astro luminoso o el llanto inacabado, podrían darnos pistas para pensar en el cansancio, la desilusión, la enfermedad del sujeto poético; sin embargo, esas huellas no son claras, tampoco el encuentro futuro. No señala la posibilidad de ser en el plano de la vida o la muerte, hecho que nos recuerda que en la concepción nativa quechua la inmortalidad de los seres se manifiesta a través de la transmigración (vida más allá de la muerte como otro ser).

Cronistas de antaño

En la revisión de las crónicas de la Colonia, no encontramos plegarias similares al canto anterior, sino aquellos que directamente aluden a Pachacamac como representación del dios cristiano, pero que a su interior subyace el espíritu cosmogónico quechua, lo que demuestra que esos cantares religiosos fueron tomados de la tradición oral y adaptados a los intereses catequistas hispanos. Tal vez uno de los que se aproximan más al tono del Yaraví de Santos Ochante, pudiera ser la recogida por Santa Cruz Pachakuti en un breve poema cantado que dice:

¡Sayk'uyñiy! ¡Cansancio mío!
 kaypitaq qhipariy, quédate pues aquí
 unquyñiyipas hinataq. mi enfermedad también (Szeminski, 2019, p. 116).

Sin duda, la introspección del sujeto poético traslada al lector u oyente, a pensar de que se trata de un personaje agotado por la edad, el cansancio o la enfermedad. En tal sentido, como si se tratara de quitarse el atuendo, el sujeto poético pretende renovar su existencia, dejando en otro escenario su

presente: la tela vieja que lo resguarda ya no sirve, por lo que es preciso renovarse, volver. De lo contrario solo restaría el silencio y el olvido, como muestra de su “actual”, agonizante situación.

Sin duda, en la creación poética-musical no es imprescindible aludir a un dios al que se ruega; sin embargo, en el breve caso citado, observamos que son otros los sujetos aludidos (Cansancio, enfermedad), distintos a lo acostumbrado en los cantos religiosos consignados por los cronistas. Pareciera que se tratara de un sacerdote en pleno ritual de cambio y renovación. Se presupone, entonces, que se trata de otro derrotero de ruego o plegaria, a orillas de la “muerte”, no necesariamente cristiano.

Muchos cantos como el citado, fueron creados, en su mayoría en quechua por personajes nativos y otros, por sacerdotes, monjas, acólitos o quienes guardan fe a un dios o varios. En especial, en aquellos utilizados por los catequistas, se observa que los cantos nativos parecieran haber sido sometidos a “limpieza” de la “mancha indígena”, pues los enunciados no aluden a los dioses nativos.

Considerando lo señalado, se percibe que existe una suerte de contradiscurso. Hay una intensión de aludir a otros seres con cualidades superiores al humano. En tal sentido, se habla de un mundo complejo y heterogéneo que, de algún modo, recupera y proyecta una cosmovisión distinta al occidental. Desde lo registrado por los cronistas de la Colonia se puede constatar que, al defender el ideario occidental catequista y reajustar los cantos quechuas a gusto y necesidad religiosa, no lograron quitar el alma nativo de los cantos quechuas. Lo que quiere decir que el espíritu de resistencia social y cultural se fue manifestando bajo diverso ropaje. Este hecho nos induce a pensar que el breve fragmento revela la necesidad de mantener un ideario distinto al occidental.

Para respaldar la permanencia y continuidad de la cosmovisión quechua-andina permítanme ejemplificar el caso con un *arawi* recogido por Guamán Poma que, a mi entender, guardada a su interior elementos simbólicos de la cosmovisión nativa. Como bien se sabe esta vertiente poético-musical se caracteriza por su timbre melancólico y trágico, interpretado tanto por varones como por mujeres. Morcoto es el nombre del sujeto personaje referido que parecería fundirse con la personalidad del sujeto creador a quien le tiene un trato afectivo singular al reconocerle como “Morcotullay” (mi Morcotito), diminutivo acostumbrado en el discurso popular quechua. El drama del *arawi* está articulado por el amor prohibido y negado, los que motivan que el sujeto poético ponga en movimiento y en diálogo, al colectivo social (al que pertenecen los sujetos enamorados) y las normas morales y éticas, además de la puesta en escena de sujetos varios con las que el emisor teje el sentido particular de la cosmovisión quechua, teniendo en cuenta el rol de sus dioses y semidioses.

<i>Camca, Coya cam[c]a</i> , señora	Tú reina, tú, señora,
<i>Mananchi yuyariuanquichu</i>	¿No me vas a recordar?
<i>Cay sanc aypi</i>	En esta cárcel
<i>Poma atoc micouaptin</i>	mientras me come el león y el zorro,
<i>Cay pinaspi uichicasca</i>	en esta prisión encerrado
<i>Quicasca tiapti</i>	[?] (Guamán, 1980, p. 294).

Huamán (2024) señala que en la estrofa hay símbolos que se cruzan en la construcción poética. Cuando en el fragmento se lee que el joven amante, castigado en una cárcel a merced de animales carnívoros y feroces, es desconocido por la amante dama, se puede confirmar que el *sancay* (cactus espinoso de altura) simboliza a la cárcel, castigo al que es condenado el protagonista por amar a una doncella de extracción social alta. La desesperante quietud del escenario devela la crudeza de las normas sociales en proceso de efectivización. El castigo tiene la probabilidad de cerrar su indolencia con la muerte. El *sancay* y los animales feroces, encarnan la verticalidad de las normas aplicadas, sin importar familias. Si el delito hubiera sido menor, el sujeto pudo haber sido castigado a “un asote de cabuya” (Guamán, 1980, p. 283). Sin duda, el hecho remite a la fuerza del poder sacro de los gobernantes, lo que empata en crudeza con las aplicadas por los extirpadores de idolatrías y los castigos aplicados en escenarios diversos, entre ellos en las llamadas reducciones de indios.

En el caso de Morcoto, observamos rasgos interesantes que destapan las relaciones de poder entre las familias. Su perdón dependería del poder del padre gobernante. Dice un fragmento:

Yaya cóndor apauay, Padre cóndor, llévame,
tura guaman pusauay, hermano gavilán, guíame,
mamallayman uillaypuuay. intercedan por mí ante mi padre (Guamán, 1980, p. 294).

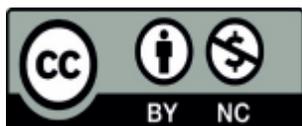
No es gratuito recurrir al auxilio del cóndor o gavilán siendo que estos semidioses son quienes representan al dios montaña y la madre tierra, la *mama pacha*, y vigilan su entorno. Morcoto, en su desesperación recurre a personajes que rompen con todo cuanto significa barrera, muro, prisión y son raudos en su viaje. Son quienes representan el vuelo a la libertad y la capacidad de llevar mensajes a los seres parcos o “inalcanzables”. Morcoto no pide la intervención de Cristo o del Dios distinto al del mundo quechua, sino de aves sagradas del mundo quechua y a sus padres (Huamán, 2024).

Conclusiones

El registro de poemas, canciones o la creación de estos tiene relación con la cosmovisión. Toda traducción no se limita al traslado de un vocablo a otra lengua, sino que implica el conocimiento de una fuente cultural que le otorga el o los significados posibles. El estudio de las manifestaciones poéticas del afecto familiar puede, en algún momento, asociarse con la religión, ya sea cristiana o nativa. Lo cierto es que en muchos casos pueden representar situaciones análogas, teniendo en cuenta que la fe en un determinado dios y el amor al hijo o a la familia no son patrimonio de un colectivo, sino humano. Lo que pretendemos demostrar con todo esto es que el mundo quechua perdura y, a pesar de la presencia española y la colonización, su cosmovisión y sensibilidad humana continúan. Esto representa un hito importante en la explicación de su historia.

Referencias

- Arce Ruiz, Ó. (2007). Tiempo y espacio en el Tawantinsuyu: introducción a las concepciones espacio-temporales de los Incas. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 16(2), 1-10. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153299027>
- Assmann, J. (2008). *Religión y memoria cultural. Diez estudios*. Libros de la Araucaria / LILMOD.
- Celestino, O. (2008). “Transformaciones religiosas en los Andes peruanos. 2. Evangelizaciones”. *Gaceta de Antropología*, 1998. (14). <http://hdl.handle.net/10481/7543>
- Fernández, M. (2017). “Eurocentrismo y ontología indígena. La Pachamama”. *Analéctica*, 3(21), marzo-abril, 13-21.
- Gentile, M. E. (2012). Pachamama y la coronación de la Virgen-Cerro. Iconología, siglos XVI a XX. *Advocaciones Marianas de Gloria*, San Lorenzo del Escorial 2012, 1141-1164
- Guamán, F. (1980). *El Primer Nueva Corónica y buen Gobierno*. Siglo XXI.
- Huamán, C. (2004). *Pachachaka. Puente sobre el mundo*. El Colegio de México / UNAM.
- Huamán, C. (2024). *Para hablar necesito viento. Oración y canto quechua en las crónicas de Cristóbal de Molina, Santa Cruz Pachacuti y Guamán Poma*. UNAM. <https://doi.org/10.22201/cialc.9786073090957p.2024>
- Larrú, M. y Viera, S. (2021). Animales del aire, de la tierra y del subsuelo en la obra literaria de JM Arguedas. *Boletín de la Academia Peruana de la Lengua* (52). 91-122.
- Mejía, M. (2007). *Hacia una filosofía andina. Doce ensayos sobre el componente andino de nuestro pensamiento*. Editorial Académica Española.
- Quispe, S. (2019). *El artista de estudio 20*. <https://artistadestudio20.blogspot.com/>
- Salazar-Calvo, G. (2020). Los que comen coca son hechiseros: demonología y la coca en la obra de Guamán Poma de Ayala. *Letras* (91), 258.
- Szeminski, J. (2018). *Don Juan Santa Cruz Pachacuti Yamqui Salca Maygua*. Ediciones Lector.

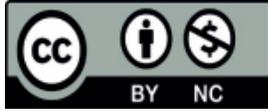


© Los autores. Este artículo es publicado por la *Revista Educación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

Revista Educación Vol. 23, Núm. 25(2025), 65-71

Descifrando a la violencia política en *Memorias de un soldado desconocido*

Decoding political violence in *memoirs of an unknown soldier*



Paul Michael Silvera Curi
Universidad nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho
paul.silvera@unsch.edu.pe
<https://orcid.org/0009-0005-7514-8645>

Recibido 16 de enero de 2024

Aprobado 17 de diciembre de 2024

Resumen

La literatura, entre otras manifestaciones, recrea realidades diferentes. Este ensayo se centra en el análisis de la violencia política en el libro "Memorias de un soldado desaparecido". Más que una mera memoria, la obra revela similitudes entre tres contextos distintos y se ha convertido en un reflejo de la lucha del Perú por reconciliarse con su pasado violento. A través de la rememoración de momentos olvidados de miseria y desesperación, así como de actos de crueldad y humanidad, el texto captura las nociones de una nación marcada por el trauma. La narrativa recurre a la memoria, permitiendo a los lectores comprender las acciones y reacciones de su protagonista, quien intenta asimilar lo sucedido y superar el trauma de un recuerdo profundamente arraigado. Para explicar la significancia de la violencia política en esta historia, tomamos las crónicas de Gavilán que es una autobiografía fascinante de un niño guerrillero, soldado, monje franciscano y, finalmente, un estudiante de doctorado en la universidad Iberoamericana de México.

Palabras clave: literatura, violencia política, memoria, nación, trauma

Abstract

Literature, among other things, recreates different realities. This academic essay focuses on analysing politic violence in the book "When rain became floods" which, more than a simple memoir, showing the similarities among three unlike contexts, above mentioned, has become a reflection of Peru's struggle for reconciliation with its violent past through remembrance of forgotten moments of misery and despair as well as acts of cruelty and humanity, all of them reflecting notions of nation and moments of trauma, which were told resorting to memory so readers are able to understand actions and reactions of its main character, who attempts to take in what happened and tries to get over a remote memories trauma. To explain the significance of politic violence in this story, we take Gavilán's chronicles which is a gripping autobiography of a child guerrilla, soldier, Franciscan monk, and finally, a doctoral student of anthropology at Mexico's Iberoamericana University.

Keywords: literature, politic violence, memoir, nation, trauma

Introducción

La conceptualización metateórica realizada en torno a la violencia política de en las “Memorias de un soldado desconocido”, publicado en 2012, va a permitir tener una visión de cómo la violencia política queda evidenciada a través de la crítica, mediante la denuncia sociopolítica en que las acciones y reacciones de los involucrados en esta coyuntura se suceden porque, los mismos, no pueden escapar al rol que les tocó durante los años de violencia política.

El libro de Gavilán nos narra una vida azarosa, durante su paso por realidades disimiles una de la otra que; a su vez, nos muestra, de soslayo; la historia de Perú entre las décadas de 1980 y 1990

En un primer periodo es miembro de Sendero Luminoso, los ataques a comunidades, asaltos a policías y enfrentamientos con las fuerzas del orden, así como la vida cotidiana del guerrillero, son su vivencia o experiencia:

“Al amanecer de ese día comimos una sopa similar a la cena de la noche anterior. Luego, algunos se pusieron a leer los pocos libros de Marx y las Cinco Tesis de Mao que teníamos; yo y otros niños ni entendíamos lo que leían, sólo veíamos letras rojas con dibujos del presidente Gonzalo. Otros compañeros, en grupos, se fueron a conseguir alimentos a las comunidades cercanas. Ésa era la rutina del militante guerrillero. Leer, cantar, hacer tertulia, conseguir alimento y estar listo para el combate”. (pp. 48-49)

Tras esta primera etapa, luego de un enfrentamiento cerca del cerro de Razuhuilca, en Ayacucho termina formado parte del ejército:

“Yo respiraba casi con esfuerzo, mi cuerpo estaba temblando; de pronto sentí que mis ojos se nublaron y ya no distinguía nada delante de los fusiladores de verdes uniformes con pasamontañas negros. Sin embargo, siempre he recordado esos últimos momentos de mi existencia -creía yo- antes de que las balas destrozaran mi cuerpo; quizá por eso ahora tengo miedo a la oscuridad y a la muerte. [...] Cuando volví en mí, el teniente Shogún me estaba hablando -traducido por unos ronderos que habían venido con la patrulla- y me pedía guiar el camino de regreso a la base militar” (pp. 95-96)

En 1993, después de casi una década con los militares, regresó a la base de Huanta, tras ser hospitalizado por hemorragia interna y luego de conocer a una monja misionera:

“cuando subíamos de Chincho a Viviana, la madre monja me habló de esta forma: ‘¿usted puede ser sacerdote!’ [...]” (134)

Lurgio termina siendo seminarista:

“Mi ‘padre’ maestro era igual que un oficial del Ejército. A las cinco de la mañana nos levantábamos para los ejercicios, no espirituales sino de fortalecimiento de las piernas para poder cumplir las misiones franciscanas; corríamos durante 15 minutos alrededor del claustro cuando aún no amanecía y mientras los frailes seguían durmiendo.” (143-144).

El hilo común entre estas tres entidades es su condición de subordinado “[...] los religiosos vivíamos en comunidad, no era posible tener esposas, además de tiempo en tiempo rotábamos de convento en convento, como los militares y los de Sendero Luminoso.” (148).

Finalmente, termina ingresando a la UNSCH donde llega a ser profesor auxiliar siempre pensando en el país y sus memorias en disputa:

“Y, en el presente, convertido en antropólogo, estaba, repasando los caminos con ojos que miran lo que subyace en los corazones de los campesinos, en los territorios mentales de esas personas.” (185).

Por esto, el objetivo es describir e identificar en esta autobiografía, que se transfigura en una autoetnografía, la violencia política acaecida durante la época de conflicto armado en el Perú, ya que el autor, distanciándose de sí mismo, muestra relaciones cargadas de historia, apelando a la memoria para contemplar el conflicto armado interno y, a través del mismo, la idea de una nación peruana.

Desarrollo

Reminiscencias en la Memoria

La memoria implícita es el almacenamiento inconsciente y recolección de información (Foerde & Poldrack, 2009). Consciente o inconscientemente el antropólogo nos entrega es una memoria que está sedimentada en su ser englobando componentes ácidos, martirizantes y además ingenuos, mientras formó parte de Sendero Luminoso, el Ejército y la Iglesia y finalmente la Universidad.

Este texto, sobre todo, es una memoria real narrada, en un inicio, desde el punto de vista de un púber que toma la decisión de unirse a Sendero Luminoso para seguir los pasos de su hermano. Y como “muchas cosas diferentes pasan cuando nosotros recordamos” (Wittgenstein, 1974, 181) su relato contrasta con el fundamentalismo de muchos senderistas, en vez de darnos una lectura épica de la lucha armada, Gavilán testimonia una realidad que es dura y por momentos agradable, demostrando “la compleja y en parte teórica naturaleza de noción corriente del recuerdo” (Deutscher, 1966, 196), siendo su amistad con Rosaura un ejemplo, “Ella tenía 17 y yo 12. Era el mes de febrero de 1983. Ella conocía a mi hermano Rubén. Y siempre me decía: “Kaqlñañam Kaki” (Eres muy parecido)” (51) que va ser un personaje recurrente en la cotidianidad y la precariedad en su paso por Sendero Luminoso: “Una tarde lluviosa de marzo se fue Rosaura, con dos compañeros más, destinada a una compañía guerrillera a las alturas de Churcampa (Huanta). Era triste cuando uno se marchaba, más aún si era con quien podías compartir tus sentimientos.” (57) Así Rosaura está presente inclusive en las últimas páginas del libro “Rosaura no ha muerto para mí. ¿Ahora dónde estará su familia? ¿Habrán muerto todos?, si se han muerto siempre habrá un tío, un primo, un pariente. Me gustaría verlos para mirar los ojos de su familia. Rosaura era como esta joven que contemplo: bella, bastante extrovertida y yo, en cambio, callado; poseía una capacidad que no muchos tenían” (194)

Los lugares en sí mismos son cambiados por lo que es escrito de ellos y toman algo de su significado y carácter mítico de la literatura (Bradbury, 2001). Por eso este libro de la memoria no es algo que se lee, sino que se experimenta, recordando a quienes ya no están presentes, removiendo y adjudicándose el dolor, a la vez que redimiendo la pena mediante la consolación, pues recuerdo y reconocimiento es más próximo a lo emocional que neutral (Mather & Nesmith, 2007): “[...] los pasajeros comienzan a leer el libro de la memoria. ¡Aquí falleció mi hermano!, ¡aquí murió mi tío!, ¡aquí se volcó el carro! Otras veces se observa correr al ayudante cobrador para colocar ramilletes de flores entre las piedras negruzcas para el señor Wamani, o se puede ver el drama de sufrimiento de los deudos comunicándose con sus seres queridos fallecidos, encendiendo velas y ofreciendo el aroma y color de las flores.” (180).

Es cierto que “memoria y recuerdo están, en primer lugar, arraigados en la dimensión del tiempo” (Markowitsch, 1999, 64) en ese sentido el autor transmite el recuerdo de la historia que vivió particularmente: “Es verdad que al recordar uno experimenta cierta nostalgia, pero al mismo tiempo alivio en el alma. Fueron muchos años vividos en las filas de Sendero Luminoso, en el cuartel militar, en el convento franciscano, en las comunidades campesinas y en los centros académicos” (29). Estas memorias hacen de este, un libro de la memoria, la misma que un porcentaje los peruanos compartimos, por haber existido en una colectividad que en décadas finales del siglo existió envuelta en un conflicto armado, consiguientemente, de violencia y terror inefables.

“¿Que es más importante a cerca de los hechos pasados? La respuesta es la memoria, porque la memoria, donde lo personal o colectivo, nos pertenece.” (Davies, 2008, 106). Con su biografía testimonial signada por el dolor, pero también por la esperanza, Gavilán opta audazmente por narrar lo ocurrido, ya que, si no pudiéramos recordar eventos pasados, no podríamos aprender o desarrollar el lenguaje, las relaciones ni la identidad personal (Eysenck, 2012). Así sucesos hablan y nos interpelan: “[...] puedo ofrecer esta memoria y dejar por escrito unos pocos recuerdos. No es una historia de violencia, sino relatos de la vida cotidiana carentes de dramatismo y victimización. De ningún modo busco justificar las atrocidades cometidas por Sendero Luminoso y el Ejército peruano; solo trato de relatar los hechos que he vivido. Para quien escribe, son todos los días de recuerdo, como si ayer mismo hubiera estado en esas escenas de la vida. Muchos azares de la suerte de un soldado desconocido se podían contar, sin embargo, aquí no está plasmado todo quizá porque los recuerdos son lejanos.” (p. 26)

La búsqueda de la nación

El antropólogo que es, asume la tarea de comunicar sus propias experiencias como actos sociales, en el marco de una prolongada y confusa búsqueda de una noción democrática de peruanidad.

La noción de pertenencia a un territorio involucra “la convergencia de lealtad territorial o política independientemente de enfoques populacheros de afiliación, tales como el parentesco, profesión, religión, intereses económicos, raza, o incluso el lenguaje” (Haas, 1986, 709). El soldado desconocido encarna un personaje que renuncia a su individualidad para incorporarse una comunidad de combatientes y emerger como una imagen de lo nacional, de “un grupo de personas que hablan ya sea el mismo idioma o dialectos cercanamente relacionados, que mantienen tradiciones históricas comunes y que constituyen o piensan que constituyen una sociedad cultural distinta” (Seers, 1983, 6)

Aunque las identidades nacionales y lealtades nacionales, se dice, no son asuntos sobre las cuales podemos razonar: son sentimientos o emociones que pueden ser avivados en la flama o adormecidos hasta cierto punto (Miller, 2002), Lurgio tiene una posición y una visión acerca del Perú: ese país de los segregados, los despreciados, vulnerados y excluidos por el estado.

La búsqueda larga y tortuosa por construir su noción de pertenencia, igualdad y reconocimiento como ciudadanos de pleno derecho, lo hace conjeturarse “¿qué es el Perú?; ¿indios sin alma como sostenían los primeros religiosos que llegaban al nuevo mundo?, ¿o solamente unos mendigos sentados en un banco de oro como expresó Antonio Raymondi?” (27), y su respuesta es simplemente rotunda “Perú es un país plural, diverso –como insistió José María Arguedas–, de todas las sangres, una amalgama de culturas con una idiosincrasia discriminatoria. ¿Cuándo hemos sido un solo Perú, un país unificado? o ¿cuándo hemos aprendido a vivir en la diversidad?” (27) El relato de

Lurgio se inscribe, así, en una larga genealogía de búsqueda atormentada en torno al sentido del Perú y lo peruano.

Gavilán se pregunta por qué solo cuando juega la selección el Perú se siente así, y no en otros momentos. “A veces creo que somos *huklla*, solamente cuando nuestros futbolistas visten la ‘rojiblanca’ y hacen gritar de alegría a todo el Perú [...]. ¿Cuál pasión es la que se nos enciende? ¿Qué noción tomamos entonces del país en que vivimos? ¿Qué línea temporal adoptan esas simbologías? ¿Perduran? O, como dice la cumbia de una agrupación norteña —con respecto al amor—, ‘porque aparece y desaparece’ [...]”. (27) De ahí que una palabra clave en el libro sea *huklla*, “ser/estar unidos o estar unidos”, en quechua.

Lurgio vivió en un cuartel militar de Huanta, fue a la escuela, aprendió castellano y obtuvo su partida de nacimiento, haciéndose parte del Estado peruano y conoció el otro lado de la violencia: “Esa vez, 1985, en la base de San Miguel, decidieron matar a todos los que estábamos como prisioneros, pues venía la inspección. Trajeron a las mujeres a la cuadra y todos abusaron de ellas.” (115)

Es allí donde vio como las mujeres que eran abusadas sexualmente y de los prisioneros desaparecidos antes de que llegaran las inspecciones desde Lima: “Ellas lloraban; ‘no nos maten’, dijeron; yo también estaba asustado. Como a la media noche llevaron a las mujeres al campo donde siempre nos formábamos. Todos fuimos a presenciar su muerte.” (115)

En ocasiones, el nacionalismo es un credo del derecho político, que apoya los regímenes autoritarios y hostiliza la libertad y la democracia social (Miller, 2002), como en Sendero Luminoso, había que obedecer por la patria y por la gloria del Ejército del Perú, en vez de luchar por llegar al comunismo: “Ya estaba cavada la fosa. Dos tiros sonaron al unísono y ellas cayeron muertas. Esta vez no era por un error cometido, sino que venía la inspección y era mejor desaparecerlas. Las metieron al hueco y las enterraron. Yo estaba temblando; el teniente Shogún, mi ‘padre’, me dijo que, al día siguiente, cuando apareciera el helicóptero de la inspección me escondiera. A la chica que estaba con el oficial mayor también la escondieron.” (115)

Finalmente hay que recalcar que “las naciones tienen características ‘objetivas’ que pueden incluir un territorio, idioma o religión o linaje común (aunque no todas están siempre presentes), y características ‘subjetivas’ esencialmente la conciencia de su nacionalidad y afecto por la misma” (Kellas, 1991, 2-3). Así este libro consta de páginas que nos desafían a asumir nuestra condición confusa y conflictiva, una sociedad de postguerra. “¿Por qué nos tenía que pasar esta historia a nosotros?” (188)

Trauma subsecuente a la conmoción

Laub (1995: 64), recalca la importancia de dar un testimonio, ya que “mientras más larga es la historia, la historia permanece no contada, mientras más distorsionada se torna, se convierte en la concepción del sobreviviente de la misma, tanto que el sobreviviente duda de la realidad de los eventos actuales.” El sobreviviente que es Gavilán confluye en cuatro identidades que le confieren autoridad para relatar su propia vida a través de la subjetividad que incorpora en una identidad colectiva brindándonos una memoria que se lee melancólicamente por la experiencia terrible que comunica de manera sincera, libre de pretensiones y poses, fresca y sencilla, en su etapa como senderista: “De repente nos detuvo nuestro mando y nos habló en voz baja: ‘vamos a atacar una casa para matar a los miserables que están allí, todos haremos una especie de cerco a la casa’ sentí miedo porque era la primera vez que presenciaría la muerte” (52). En su etapa como cabito: “Dos días después habían desertado tres reclutas.

Ese día no durmieron los reclutas porque algunos monitores les habían hecho comer heces en el baño” (122)

Con esta memoria podemos conocer mejor aspectos y sucesos de la violencia durante el conflicto armado envuelto aún en brumas. “Un trauma, reprimido en la memoria colectiva, que debe salir a la luz y un mito que, fruto del silencio histórico, debe ser deconstruido” (Moreno-Nuño, 2006: 113-114). Así Lurgio narra las actividades cotidianas de los militantes de base de las columnas senderistas, quienes debían cumplir ciegamente las órdenes de sus mandos, articuladas en las distintas estratagemas de su organización.

De acuerdo con Ortiz Wallner (2012: 152) por medio de este procedimiento el narrador “cree encontrar el contacto más directo con el terror y el horror de genocidio”, por eso Gavilán se pregunta “Pero ¿qué tendrán esas tierras lejanas, extrañas, olvidadas por la clase gobernante, para que a uno le vengan deseos de volver? Allí donde se mataron entre mis paisanos, entre nosotros, donde murió mi hermano y murieron mis amigos” (177-178). Así esta memoria revela, a través de sus páginas, un espíritu sensible, que ni siquiera en los momentos de máxima exacerbación política pierde la racionalidad.

Ya que el evento no se presencia plenamente en el momento de ocurrir, uno nunca acaba de entender que pasó realmente (Caruth, 1995), del sueño tantas veces repetido Gavilán pasa a una realidad que lo desconcierta: “Estaba nuevamente en estos lugares donde pase hambre y persecución, donde murió mi hermano; no estaba soñando. Porque otras veces, a decir verdad, había soñado que me encontraba allí, pero ahora, frente a la realidad, no podía explicarme por qué había vuelto a estar despierto.” (184)

El sentimiento íntimo de rechazo a los asesinatos, a las represalias, a las ejecuciones y torturas es parte de las memorias del soldado desconocido que por momentos se colma de un sentimiento de tristeza que parece anularlo. “Toda catarsis de la experiencia traumática pasa por recuperar el control de una historia personal que es convertida ahora en relato” (Moreno-Nuño, 2006: 23). Siendo ese afán de redención que se refleja en el paisaje, trascendiendo en los nevados de la cordillera de los andes, estremeciendo los distintos parajes de esta parte de nuestro país.

Conclusiones

El estilo Gavilán y la manera en que presenta el tema, tomando los años de conflicto armado y los subsecuentes como escenario de la historia de manera muy personal, hacen de esta memoria una pieza valiosa, transformando la evocación destinada al olvido en un recuerdo activo. Así, los lectores entienden las acciones y reacciones de sus protagonistas, tratando de digerir la violencia política ocurrida y buscando superar el trauma de un recuerdo recóndito.

La novela asume y absorbe experiencias trágicas de pobladores de la cordillera de los andes centrales y convierte el trauma en literatura, pues el escritor, a pesar de los retos y decepciones, tiene que expresar lo que quiere decir.

La violencia política en el libro se evidencia en cómo el pasado tortuoso es percibido como incompleto e indeterminado. De ahí que, teniendo en cuenta que los relatos son una manera de recuperar los recuerdos antes de que caigan en el olvido de la historia, el mismo, con la finalidad de resucitar el pasado, rescatándolo del olvido, siempre sobrevivirá en el presente.

Referencias

- Bradbury, M. Gen. Ed. (2001). *Introduction. The Atlas of Literature*. Prospero, c.
- Caruth, C. (1995 a) *Trauma: Explorations in Memory*. John Hopkins University Press.
- Caruth, C. (1995 b). Recapturing the Past: Introduction. En C. Caruth (ed.), *Trauma: Explorations in Memory*. John Hopkins University Press.
- Cathy C. (1996). *Unclaimed Experience: trauma, Narrative, and History*. Te Johns Hopkins University Press.
- Davies, P. R. (2008) *Memories of Ancient Israel: An Introduction to Biblical History-Ancient and Modern*. Westminster John Knox Press.
- Eysenck, M. W. (2012). *Fundamentals of cognition*. Psychology Press.
- Foerde, K., & Poldrack, R. A. (2009). Procedural learning in humans. In L. R. Squire (Ed.), *The new encyclopedia of neuroscience*, 7() 1083-1091. Academic Press.
- Laub, D. (1995). Truth and Testimony: The Process and the Struggle. En C. Caruth (ed.), *Trauma: Explorations in Memory* (p. 61-75). John Hopkins University Press.
- Markowitsch, H. J. (1999). *Gedächtnisstörungen*, Kohlhammer.
- Mather, M & Nesmith, K. (2007). Arousal-enhanced location memory for pictures. *Journal of Memory and Language*, 58(2), 449-464.
- Moreno-Nuño, C. (2006). *Las huellas de la Guerra Civil, Mito y trauma en la narrativa de la España democrática*. Ediciones Libertarias.
- Ortiz Wallner, A. (2012). *El arte de ficcionar: la novela contemporánea en Centroamérica*. Iberoamericana-Vervuert.
- Wittgenstein, L. (1974). *Philosophical Grammar*, R. Rhees (ed), A. Kenny (trans.). Blackwell.



© Los autores. Este artículo es publicado por la *Revista Educación* de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.

