

La Chakana pregunta y la transversalidad

Una interpretación a Jürgen Habermas

Autorías:

Julissa del Carmen Orrego Zapó

Laura Isabel Altamirano Delgado

Lilian Roxana Paredes López

Beder Bocanegra Vilcamango

La Chakana pregunta y la transversalidad

Una interpretación a Jürgen Habermas

Julissa del Carmen Orrego Zapó
Laura Isabel Altamirano Delgado
Lilian Roxana Paredes López
Beder Bocanegra Vilcamango



Universidad Nacional
Pedro Ruiz Gallo

Lambayeque-Perú



Universidad Nacional
Intercultural de la Amazonía

Pucallpa-Perú

Transdigital
editorial electrónica

Editorial Transdigital

Título original: La Chakana pregunta y la transversalidad. Una interpretación a Jürgen Habermas / Julissa del Carmen Orrego Zapo, Laura Isabel Altamirano Delgado, Lilian Roxana Paredes López y Beder Bocanegra Vilcamango — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2024. — 84 páginas.

ISBN: 978-607-69587-3-5

DOI: <https://doi.org/10.56162/transdigitalb26>

Clasificación DEWEY. Materia: 370.1 – Filosofía y teoría. Educación para objetivos específicos.

Tipo de Contenido: Libros universitarios.

Clasificación thema: JN – Sociedad y ciencias sociales.

Tipo de soporte: libro digital
descargable

Formato: PDF

Tamaño: 2.4 Mb



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License, que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá tener permiso directamente del titular de los derechos de autor.

Transdigital
editorial

D.R. Sello Editorial Transdigital, 2024.

Diseño de portada e interiores: Rosalba Palacios-Díaz.

Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S.C. Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C.P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. Tel. +52 (442) 301 32 38. aescudero@editorial-transdigital.org
www.editorial-transdigital.org

Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S.C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



<https://www.linkedin.com/company/transdigital-mx/>



<https://twitter.com/TransdigitalMx>



<https://www.facebook.com/transdigital.mx/>



<https://www.instagram.com/transdigital.mx>



<https://www.youtube.com/@transdigitalmx>

Sugerencia de referencia en APA 7ª. edición:

Orrego Zapo, J. del C., Altamirano Delgado, L. I., Paredes López, L. R., & Bocanegra Vilcamango, B. (2024). *La Chakana pregunta y la transversalidad. Una interpretación a Jürgen Habermas*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb26>

Índice de contenido

A modo de introducción	8
Capítulo I	9
El reto de la universidad.....	10
Redactar en la universidad, desde algún enfoque	13
Del texto a la “Chakana pregunta”, preguntar para cuestionar	19
La transversalidad del currículo	21
Capítulo II.....	27
Análisis diagonal.....	28
Modernidad	29
Racionalidad.....	38
Currículo transversal.....	46
Propósitos de la transversalidad	50
Capítulo III.....	54
La narrativa en la idea de Habermas	55
¿Dónde pierden su justificación los temas transversales?	56
¿A qué conducen las áreas curriculares?	59
¿Cuáles son esos valores que parecen ser deseados por los sujetos de nuestros tiempos? ...	63
Consideraciones finales.....	67
Referencias	72
Anexos.....	75
Semblanzas	79

Índice de tablas

Tabla 1. Textos académicos escritos por los estudiantes.....10

Índice de figuras

Figura 1. <i>Fases de la revisión sistemática según PRISMA</i>	12
Figura 2. <i>El uso recurrente de términos naturales en el habla coloquial</i>	16
Figura 3. <i>Nieto Sadith Rocío</i>	22
Figura 4. <i>Los temas transversales</i>	24
Figura 5. <i>Arley Victoria Juamanga Ruiz</i>	30
Figura 6. <i>Lucy Delia Quiroz Castelleros</i>	34
Figura 7. <i>Transversalidad</i>	37
Figura 8. <i>Angela Torres Torres</i>	39
Figura 9. <i>Tres preguntas en diagonal</i>	40
Figura 10. <i>Katty Baltazar Duran</i>	43
Figura 11. <i>Análisis del concepto transversalidad del currículo</i>	44
Figura 12. <i>Olivia Diaz Chávez</i>	46
Figura 13. <i>Análisis sobre el currículo transversal</i>	47
Figura 14. <i>Claudia Pinedo Trambeca</i>	50
Figura 15. <i>Dualidad categorial</i>	51
Figura 16. <i>Inés Poma Salas</i>	55
Figura 17. <i>Cuestionamiento al concepto transversalidad del currículo</i>	60
Figura 18. <i>Valores implícitos</i>	64
Figura 19. <i>Relaciones entre preguntas y pregunta principal</i>	65

A modo de introducción

Todos los procesos evolutivos en torno a la enseñanza y aprendizaje, sin distinguir el nivel o la especialidad en la universidad, tienen ciertas complicaciones y situaciones que se corresponden con la incertidumbre. Ello porque no se sabe cuántas estrategias existen para mejorar el aprendizaje, y cuántas de ellas tienen el privilegio de ser pertinentes o focalizadas para optimizar el aprendizaje o quién sabe para facilitar la labor del docente. Este dilema, hasta el momento, sigue dentro de ciertas utopías.

El surgimiento de la “Chakana pregunta” sucede en el año 2020 (Portugal). El proceso de teorización de la estrategia, aparentemente, empieza. Lo que significa que este tránsito tiene un largo camino con el propósito de validar, no solo la pertinencia, sino que la instrucción de los estudios cualitativos que tienen como recurso el artículo académico, sobre todo en el Perú es muy limitado.

El proceso de investigación en el contexto peruano no es el mejor que se pueda apreciar con ciertas condiciones de relevancia y saber hacia dónde se conduce la formación profesional en cualquier carrera profesional, sobre todo si se busca determinar el número de estudiantes que publican artículos académicos en revistas arbitradas. Una de las hazañas para el contexto peruano y modesto aporte para América Latina es que la redacción debería verse como un espacio para la reflexión y no como un vehículo e instrumento de valuación.

Solo por citar un hecho sin precedentes en la vida universitaria en el caso peruano, antes de que *Turnitin* apareciera, las universidades (algunas) admitían informes de tesis muy abultados. En cambio, en la actualidad los informes no pasan de 20,000 palabras. Este ejercicio no juzga la redacción, se limita a comprobar el porcentaje de similitud, algo así como que la capacidad del software reemplaza el rol del maestro.

Desde esta posibilidad y con la tendencia a que los procesos de redacción sean enormes limitaciones que ocasionan deserción de las ideas que se pretende investigar, se entiende que resulta urgente conceptuar una estrategia orientada a solucionar un problema de manera relativa y progresiva.

La incursión de la tecnología, si bien es una oportunidad para el desarrollo humano mediante el poder de la investigación, también es cierto que las capacidades humanas no siempre responden con éxito, tardan mucho en adaptarse, mientras el crecimiento es una vorágine y la encrucijada crece en medio de las posibilidades o el discreto abandono del “saber escribir” que, aunque es muy símil resulta que “saber redactar” tiene otro tono dentro de lo académico.

Capítulo I

The background features a gradient from light green to yellow. It is decorated with white outlines of squares and circles. A large, white, gear-like shape is positioned in the upper right quadrant, partially overlapping the yellow gradient.

El reto de la universidad

Antes del proceso de licenciamiento, y de modo general, la universidad pública ha experimentado su marasmo en cuanto al desarrollo profesional. La pregunta puede ser muy sencilla: ¿Qué escriben en la universidad? O en su defecto: ¿Quiénes escriben en la universidad? Los dos cuestionamientos solo caracterizan una realidad inobjetable y al mismo muy triste, por cuanto, de 6,879 investigadores a nivel nacional, solo 18 (0.26%) son estudiantes. 2,162 son mujeres y 4,717son varones (Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica [CONCYTEC], 2024). Estas cifras no son tan halagadoras, por cuanto se podrían crear muchas hipótesis que pueden lacerar o intentar ser eufémico sobre el rol que le corresponde a la universidad ante un latente y viejo problema (Tabla 1).

Tabla 1

Textos académicos escritos por los estudiantes

	NS/NC		Siempre		Casi siempre		Algunas veces		Pocas veces		Nunca	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Artículos de opinión	2	,9%	15	6,5%	41	17,8%	71	30,9%	64	27,8%	37	16,1%
Análisis de lecturas	2	,9%	63	27,4%	100	43,5%	42	18,3%	17	7,4%	6	2,6%
Comentarios de lecturas	6	2,6%	45	19,6%	98	42,6%	64	27,8%	11	4,8%	6	2,6%
Ensayo	2	,9%	114	49,6%	64	27,8%	41	17,8%	6	2,6%	3	1,3%
Reseña de libros	5	2,2%	10	4,3%	35	15,2%	59	25,7%	73	31,7%	48	20,9%
Reseña de artículos científicos	7	3,0%	10	4,3%	16	7,0%	47	20,4%	68	29,6%	82	35,7%
Monografías	2	,9%	18	7,8%	31	13,5%	54	23,5%	81	35,2%	44	19,1%
Resumen de una clase	4	1,7%	31	13,5%	53	23,0%	69	30,0%	46	20,2%	27	11,7%
Resumen de guías de estudio	7	3,0%	52	22,6%	82	35,7%	60	26,1%	21	9,1%	8	3,5%
Resumen de capítulos de libros	5	2,2%	39	17,0%	82	35,7%	67	29,1%	29	12,6%	8	3,5%
Resumen de libros	7	3,0%	27	11,7%	37	16,1%	50	21,7%	65	28,3%	44	19,1%
Mapas conceptuales	5	2,2%	76	33,0%	63	27,4%	55	23,9%	23	10,0%	8	3,5%
Informe de laboratorio	5	2,2%	17	7,4%	20	8,7%	41	17,8%	66	28,7%	81	35,2%
Informe de experiencia didáctica	9	3,9%	36	15,7%	50	21,7%	74	32,2%	37	16,1%	24	10,4%
Esquemas	4	1,7	47	20,4%	74	32,2%	58	25,2%	38	16,5%	9	3,9%
Examen	1	,4	135	58,7%	65	28,3%	21	9,1%	3	1,3%	5	2,2%
Otros textos	196	85,2%	2	,9%	1	,4%	3	1,3%	1	,4%	27	11,7%

Los mitos sobre la redacción son tanto iguales que los creados para la matemática, y es que la redacción no siempre tiene la misma apertura para convivir con ella porque existen patrones sembrados desde siempre, porque las debilidades para escribir tienen origen conceptual unido a una serie de creencias: *¿escribir, para qué?*, diría cualquier estudiante universitario. Con justificada razón es más recurrente este discurso que cuando un estudiante universitario necesita redactar no tiene mayor referencia que su mismo entorno, por cuanto sus maestros también ofrecen las mismas condiciones.

El establecimiento de estrategias tiene atisbos muy creativos que sirven para cualquier retórica, muchas veces insana en relación con el proceso de aprendizaje. En muchas universidades la redacción es solo “una apariencia”, para miles de universitarios es delirante redactar un informe de tesis, pero se niegan a redactar un artículo científico. Cuando se sabe que este proceso debería ser parte inherente de la condición humana, más si se trata de estudiantes de humanidades. Al respecto Jara Conohuilla (2021) señala:

La redacción de textos de nivel formal es una actividad habitual que realizan los alumnos de pregrado en los entornos universitarios y una gran parte de los conocimientos que aprenden en la universidad se plasma por medio de los textos escritos (Camps & Castelló, 2013). Es importante poder redactar apropiadamente y, para ello, la escritura requiere de práctica constante (Sabaj, 2009), ya que es una actividad compleja que está inmersa en los procesos de pensamiento como la atención, reflexión, selección, jerarquización, generalización e integración de la información, además de la importancia de los aspectos de su estructura y de su estilo (Aguilera & Boatto, 2013). Por dicha complejidad, el alumno, desde que inicia su actividad universitaria hasta que la finaliza, debe desarrollar la habilidad de la escritura mediante procesos sistemáticos (López-Cózar et al., 2013, p.2).

Lo que debería resaltarse es el propósito que refleja idealmente la redacción y el sentido que tiene la *reflexión* dentro del proceso de construcción de ideas. Un artículo científico, más allá de la novedad o del hallazgo, es la *intención reflexiva* que debe desarrollar. Puede estrecharse todo comentario favorable si es que la reflexión permite el desarrollo humano. Redactar, entonces es la consecuencia del proceso reflexivo cuyo vaivén no representa solamente las oscilaciones del concepto, sino que el crecimiento profesional es una evidencia.

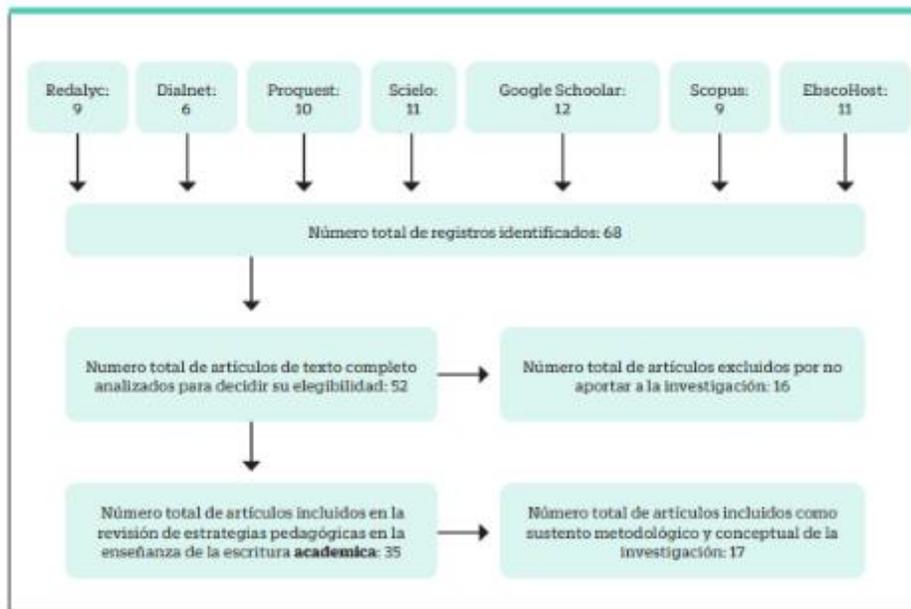
Al margen de la importancia que tiene la reflexión, demanda otro proceso cognitivo y operacional cuando se trata de la *selección* de información o del tema que se puede abordar, las dudas sobre el *qué redactar* emergen de las mismas expectativas o del poder de las obligaciones sin que se respete la autonomía de quien pretende redactar: ¿qué sería mejor para aquel estudiante universitario hacer después de la lectura? Lo más probable es que no quiera redactar, tal vez prefiera solo comentar la lectura. Y si se atreve a redactar, lo más cómodo es el parafraseo. En realidad, la *selección de* es un

proceso complejo que termina minando la autonomía para crear ideas, porque el poder del parafraseo es inminente.

Otro de los registros significativos para Jara Conohuilla (2021) es la jerarquización como proceso mental urgente, y que ha de ser producto del análisis. En la redacción es notorio que las ideas se jerarquizan en función de la simbiosis de los argumentos que se deben construir y cómo es el proceso para ello. Por ejemplo, una idea importante es el hecho de jerarquizar las fuentes de información, por cuanto se trata de un ejercicio no solamente obligatorio, sino que es definitivo buscar el origen de la información. Ello implica necesariamente acercarse a la fuente primaria (Figura 1).

Figura 1

Fases de la revisión sistemática según PRISMA



Nota. Tomado de Jara Conohuilla (2021, p. 5).

Por ejemplo, se sabe que Vygotsky y Saussure no escribieron sus enormes aportes a las ciencias. Sin embargo, son citados hasta por defecto y forzados a cualquier estudio. La jerarquización, entonces es muy amplia como saber discriminar fuentes desde su origen. El mismo Jara Conohuilla plantea la siguiente información:

¿es posible que redactar un artículo permita generalizar?, tal vez muchos estudiantes asuman que sí, por cuanto el origen de las fuentes garantiza la calidad de la información y con ello se desarrolla la generalización e integración de la información con el fin de validar los resultados.

Redactar en la universidad, desde algún enfoque

Alguna pregunta surgió en las aulas universitarias: *¿saben cómo empezar un ensayo, es decir, tienen alguna metodología para ello?* La mirada de muchos alumnos dejaba claro que la redacción es una tarea, aunque interesante y misteriosa, pero al mismo tiempo la más descuidada, porque solo *se trata de responder* al docente con la tarea encomendada. Casi siempre ha surgido y siempre será la búsqueda de algunas referencias. Casi siempre se inicia por intuición o por alguna referencia realizada. Con el tiempo se han registrado expresiones como: *préstame para ver cómo lo has hecho*. Evidentemente, el sentido de imitación es fuerte, los estudiantes siempre han necesitado ayuda para ello. Sin embargo, la redacción no ha salido de ser el esquema más trivial y silvestre de manejar las letras unas tras otras con el fin de responder libremente las exigencias. Preguntar por algún método, estrategia, mecanismo o forma, etc., resulta hasta discriminador porque no existe mayores referencias que ayuden en este interesante proceso. Desde luego que siempre se piensa en el hecho de ser o estar en condiciones autónomas. En este contexto y dado que la “Chakana pregunta” es una estrategia de reciente creación y está en proceso de inclusión, es importante el aporte de Zambrano (2015) cuando señala cinco enfoques que pueden ser complementados a la Chakana pregunta con el fin de orientar el proceso de redacción.

Enfoque prescriptivo, parte de los postulados gramaticalistas de corte tradicional, en el que la variación es considerada no como una expresión particular y contextualizada del lenguaje, sino como vicio o incorrección idiomática. Claramente existe un “divorcio manifiesto entre la normatividad propuesta y la realidad de uso” (Wagner, 1989, p. 68). Esta concepción de la enseñanza de la lengua se cierra a categorizaciones o prescripciones alejadas de la realidad, aspecto que en definitiva limita el aprendizaje. Esta visión taxativa regula la formación lingüística sobre lo que es correcto o incorrecto, es decir, se encuentra ausente el hecho de la expresión lingüística contextualizada, por lo que su criterio de corrección parte de modelos establecidos. (p. 500)

Muchos son los dilemas que se han creado al encarar el proceso de redacción. Sin embargo, prevalece el hecho de saber si lo escrito es correcto o incorrecto frente a las expectativas del docente. Es decir, el docente es el único que decide si es correcto o lo contrario. Ello genera una calificación y es suficiente. Este enfoque hasta el momento es recurrente, casi siempre el factor ortográfico o los problemas lexicales son argumentos que el docente utiliza para desaprobado, pero no juzga que la redacción es la construcción social que necesita verse como proceso. Si la preponderancia de la gramática y por consiguiente la sintaxis es la exigencia inmediata no tiene mucho sentido apoyarse en ellas, puesto que sería la barrera o pretexto perfecto para redactar en cualquier escenario.

No se niega la importancia de la gramática y sus colaterales espacios de orientación, pero no puede ser absoluta herramienta de valoración, dado que el acto de redactar trasciende por el contenido

antes que por la forma. Si bien existe la *corrección de estilo*, pero no quiere decir que sea lo único. Tanto como en la actualidad y para quienes leen informes de investigaciones es suficiente observar el bajo porcentaje de similitud al aplicar el software *Turnitin*. Resulta que el poder de la tecnología ha superado al sentido común o al espíritu mismo de la investigación. Otra de las propuestas que analiza Zambrano (2015) es la siguiente:

Enfoque estructuralista: Saussure, la visión estructuralista surgió para dar otra respuesta a los estudios de gramática comparada, de carácter positivista, que dominaban los estudios lingüísticos a mediados del siglo XX. Tanto para Saussure como sus discípulos, las diferencias entre las lenguas se deben a la dicotomía conceptual sustancia y forma (Ortuño, 1979) de la cual deriva una serie bilateral: lengua/habla, sincronía/diacronía, sintagma/paradigma, significado/significante (Ducrot & Todorov, 1994). De esta manera, la comprensión del lenguaje se presenta a partir de su estructura. Al respecto, existe una universalidad amorfa del pensamiento, por lo que un grupo de individuos la hace realidad a través de la lengua. De ahí que la sustancia sea el medio total, mientras que la forma constituye el sistema, el conjunto de relaciones y de formas. Es por esta razón que una lengua se realiza en: fonemas, morfemas, sintagmas, enunciados, significados y clases semánticas. El gran aporte de Saussure a los estudios lingüísticos fue el planteamiento sistemático de sintagma y paradigma: de estos postulados se construye su modelo lingüístico. (p. 501)

Con la llegada de la escuela de Praga, de la mano de Saussure, aunque no haya sido él quien escribió el breve *Curso de Lingüística General*, ha quedado el paradigma para entender las relaciones dicotómicas entre la lengua y el habla. Lejos de estas categorías se imponen otros elementos estructurales de naturaleza social acorde a la sociolingüística, psicolingüística, la misma etnografía, donde el habla es muy particular por lo que es y dada su existencia, pero se omite cuando se habla del lenguaje. La dicotomía entre estas categorías se desmitifica cuando el poder del habla es muchas veces superior al poder de la lengua o del mismo sistema. Por ello: *quien tiene dinero habla como quiere*. Ante ello, también se oye: *quien tiene más dinero le corrige*. Situaciones así y de este modo es una afrenta dialéctica al proceso de redacción. Y con ello lo paralingüístico es una suerte de argumento que define el estado real del habla y poco admitido dentro del lenguaje formal. El estructuralismo arbitrario de Saussure trae consigo otras formas muy particulares que siempre se ha manifestado en la *dualidad* significado-significante, cuya membresía es irrelevante cuando se analiza un texto o cuando no se atribuye la naturaleza del habla por medio de lo escrito y el rechazo surge a cualquier intento de redacción. La variedad y complejidad de la semántica no siempre aporta al proceso de redacción, por cuanto el valor conceptual de cada palabra, muchas veces, contraviene el verdadero sentido pretendido por el redactor. La relación entre el significante y el significado no depende de la naturaleza estructural de cada palabra atribuida un concepto o conceptos, muchas veces el contexto es definitivo en la valoración de la significancia. La redacción desde el estructuralismo sería un tanto vertical, por cuanto las relaciones entre los significados en relación con el significante generan mucha incertidumbre; en esta relación no necesariamente se construye la representación puesto que el pensamiento antes y luego

de redactar deja la sensación de ser amorfo o líquido. De otro modo, redactar desde la visión de Saussure no es un proceso satisfactorio, porque no es capaz de lograr un mensaje cuya eclecticidad no se resalte.

Véase el siguiente aporte:

Enfoque generativista: Chomsky, la Gramática generativa y transformacional de Chomsky retoma la concepción de que el ser humano está dotado de un substrato lingüístico, universal, innato y, por tanto, basado en la naturaleza en la cual se desarrollan las lenguas naturales y los múltiples géneros de textos (Chomsky, 1970). Para Chomsky, la función de representación del lenguaje es primordial y la función de comunicación es secundaria (Bronckart, 2007). Tomando en cuenta ese fundamento epistemológico se elaboraron muchas propuestas “tradicionales de enseñanza de las lenguas” (Bronckart, 2007, p. 135) fundadas en un enfoque gramatical (en el sentido de “gramática de frases”) para dotar a los alumnos de un conocimiento explícito de las principales categorías y estructuras del sistema de la lengua cuyo componente central es la sintaxis que “define las relaciones básicas de la gramática y proporciona un léxico” (Bronckart, p. 167, pp. 501-502).

Una serie de contradicciones pueden establecerse cuando se habla de redacción y de pronto saber hacia dónde nos conduce. Redactar como hábito puede ser muy lucrativo; hacerlo por obligación puede enajenar los motivos; redactar, para algunos, es una obsesión. Estas posibilidades son muy enriquecedoras en tanto se valora que la redacción es el producto de aquello que constituye la naturaleza humana. De acuerdo con Chomsky, no cabe duda, de ser así, y cómo se ha sostenido largamente, si es innato, ¿por qué entonces redactar resulta complejo?, ¿quizá los estudios de Saussure—al no observar el innatismo— se entiendan como la estructura que se debe aprender? De ahí el gramaticalismo por gramaticalismo resulta inocuo. Ello contraviene el espíritu del pensamiento crítico desde todo punto de vista, por cuanto el hecho de redactar implica *escribir bien*, aunque el contenido tenga serias dificultades. Redactar para darle forma al pensamiento, para caracterizar el tipo de conocimiento, para trascender necesariamente depende mucho de las *formas de representación*. De este modo, un artículo científico es la representación de muchos procesos cognitivos que desde un modesto escritorio se puede divulgar en cuestión de segundos. Saber hablar no es lo mismo que saber escribir; saber redactar utilizando las *lenguas naturales* puede ser muy riesgoso, sobre todo por el tipo de mensaje y las formas cómo se transmite. A todo ello: ¿cuál será el sentido pragmático de las *lenguas naturales* para Chomsky?

El cuestionamiento permitirá comprender por qué Argentina asume que el guaraní es parte de su identidad y que Chile también recoge formas dialectales dentro del mismo castellano, ni qué decir del castellano peruano cuando en cada espacio de su amplia geografía las lenguas naturales son evidentes.

En Perú, además de la lengua castellana, que es la lengua oficial, coexisten un conjunto de otras lenguas, tanto las habladas por diversas comunidades migrantes llegadas a estas tierras en distintas épocas de su historia, así como lenguas indígenas. Del conjunto de lenguas originarias que se hablaban en el actual territorio de Chile encuentran en uso seis lenguas habladas en distintas áreas del país. Estas son aymara, quechua, rapa nui, kawésqar, yagán y mapuzugun. Hay también una séptima lengua, el ckunsa, perteneciente al pueblo Atacameño o Lickanantay, que se encuentra en un proceso de revitalización impulsado por el Consejo de la Lengua Ckunsa, en San Pedro de Atacama, región de Antofagasta (Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, 2024).

Sucede que en cualquier parte del mundo la existencia de las lenguas naturales es motivo de investigaciones que explican muchas razones, pero la prevalencia de la Real Academia Española (RAE) es imponente, como que es interesante estar del lado de la intrincada gramática o del poder del estructuralismo. No pensamos que en su sano proceso de racionalidad a un docente le emitan un memorando por *conchudo* o por *cojudo*. Como que se establecen dos planos con la misma intensidad, sin que por ello resulte una *chingada* semejante mamotreto que se recusa de la formalidad (Figura 2).

Figura 2

El uso recurrente de términos naturales en el habla coloquial



Nota. Tomado de Sofocleto (2022).

Ambos términos (*conchudo* y *cojudo*) constituyen para Perú el uso pertinente y de cómo se califica una forma de vida dentro de una sociedad de vivos, donde es necesario ser *conchudo*; caso contrario se puede morir de *cojudo*. Sofocleto (2022), señala:

“La conchuez nacional, como ideología, metodología y praxis, viene —en la historia— completamente divorciada de la anécdota, porque no es circunstancial, sino permanente, diferenciada

del costumbrismo, porque la conchudez no es costumbre, sino un arquetipo; polarizado del folklore, porque no es periferia, sino esencia; y porque no corresponde a formularios de raza, religión, sectarismo político ni nada parecido” (pp. 39-40). “Luego, supongo que, siguiendo la vieja tradición nacional, me aclimaté a la cojudez como quien se acostumbra al frío de la sierra o al calor de Piura y recién en la universidad, cuando hacíamos un inventario de los catedráticos cojudos a quienes era indispensable repudiar por incapaces y anacrónicos” (p. 34).

El innatismo que sostiene Chomsky se ha trasladado al poder de la imaginación solo para la retórica, porque no se redacta tal cual se habla, tal se ha concebido como *formas tradicionales* que motivan cualquier proceso de enseñanza, cuando en realidad se trata de la sintaxis y las posibilidades tautológicas para saber redactar.

En la misma postura de Zambrano (2015):

Enfoque comunicativo, esta perspectiva, según Tusón (1999), persigue el desarrollo de competencias lingüísticas a partir del uso, es decir, tiene como objetivo la formación contextualizada respecto a la interacción verbal. Para Osoro (1993) este paradigma permite “trasladar la atención hacia el conocimiento de la lengua en uso, como instrumento de expresión y comprensión, tanto en el plano interpersonal como de la comunicación social” (p. 4). De esta manera se convierte en el vehículo por medio del cual el estudiante expresa sus intereses, supone el uso y la reflexión ya que usar la lengua en distintas situaciones y contextos requiere la conciencia lingüística del sujeto para activar la competencia discursiva que el contexto requiere. Según el enfoque comunicativo, el acto de materialización de la lengua supone la convergencia entre la pragmática, el contexto lingüístico y extralingüístico, aunado a la comprensión de la situación comunicativa. Por tanto, las reglas sobre la organización de la lengua bajo los preceptos gramaticales quedan subordinados al uso que se haga de ella de acuerdo con el contexto: se trata ahora de desarrollar competencias lingüísticas, pragmáticas y sociales. (p. 502)

El proceso de redacción o la acción de redactar requiere haber desarrollado *competencias lingüísticas*, aunque el relativo concepto que supone valga solo en un contexto determinado. Redactar con ciertas premisas también exalta cualquier ánimo para ello y, por lo tanto, resultaría obtuso pretender ello. Si el innatismo de Chomsky es tan razonable como natural en el ser humano, puede que la aprehensión del significado de significante solo sea una abstracción intelectual de quien no pudo escribir como Saussure. Entonces surge en entendimiento que se puede redactar asumiendo que la *lengua* es solo un instrumento de expresión y que trasciende por el hecho de crear conocimiento, cuya representación es la sucesión tejida en la sintaxis.

El sentido neutral del *enfoque comunicativo* puede ser más simbiótico y hasta etológico que define ciertas características humanas sin que tenga la necesidad de redactar. Por otro lado, el rol de la pragmática y el sinuoso campo de acción se opone a tanta tautología sobre la redacción, puesto que el contexto subordina siempre a cualquier teoría; el poder de la gramática es latente y muy secular asociada a la sociolingüística que explica la vida humana dentro de espacios cerrados, donde las particularidades son precisamente *cosas particulares* y con ello surgen las *competencias* sociales, sobre el particular habrán estudios más profundos que expliquen la redacción como acto solidariamente humano y distinto tantas veces sea necesarios o las necesidades emerjan y expliquen quienes somos si no redactamos y cómo podemos ser a partir de ello.

Otro aporte en la misma lógica de Zambrano (2015):

La alfabetización académica, si bien esta corriente no surge de las teorías del lenguaje, es una postura que, en los últimos tiempos, en Latinoamérica, ha preponderado (Carlino, 2005). Se llama alfabetización académica a una “nueva” corriente de estudios sobre la escritura, sobre todo, en el nivel superior. De allí que se han generado discusiones, debates, etc. bajo esta línea, e incluso, se habla de “alfabetizaciones académicas”, tomando en cuenta que no existe una, sino que son variadas. El enfoque de “alfabetizaciones académicas” (por sus siglas en inglés ACLITS) surgió a partir de los años ‘80 en los países anglosajones por la necesidad de apartarse de las teorías centradas con exclusividad en los aspectos cognitivos y educativos de la lectura y la escritura en el nivel superior. Para esta línea de investigación la preocupación está en el rol que lo institucional y social tiene en las prácticas de lectura y escritura, ante lo cual se consideran inseparables las prácticas, los sujetos y los contextos en que se ejercen tales prácticas. En otras palabras, leer y escribir no puede comprenderse desde lo individual sino como fruto de las interrelaciones del sujeto con el contexto en el que participa de determinadas prácticas. (pp. 502-503)

Desde cuando el hombre ha sido materia de estudio y, bajo el oprobio desmesurado de las ciencias, siempre hemos entendido que ellas ayudaron y ayudan considerablemente a comprender todos los procesos. Sin embargo, cuando se habla de que *leer* tiene ciertos conceptos no siempre asociados al acto de *redactar* surgen las dicotomías. Es decir, el lugar por la hegemonía será siempre el espacio requerido para el discurso. Ante ello: ¿se puede escribir de la nada? salvo que sea ficción podríamos pensar en las posibilidades, ante ello el poder de las metáforas es siempre concomitante para el ejercicio humano.

Todo contacto pragmático entre leer y redactar solo caracteriza la dicotomía para seguir en el mismo discurso. Sin embargo, es real que sin leer se pretenda existir en la universidad. Tanto leer como redactar son dos procesos incomprensidos por el solo hecho de notarse como proceso individual, las tareas devienen contundentemente del acto grupal.

Del texto a la “Chakana pregunta”, preguntar para cuestionar

Al abordar esta idea fundamental dentro de la “Chakana pregunta” como estrategia didáctica y tal como sus orígenes así lo indican es que siempre ha sido recurrente elaborar/plantear preguntas después de haber comprendido y analizado críticamente un caso que a modo de texto no supera las 500 palabras. Nótese en el siguiente párrafo propuesto por Zuñe Flores et al. (2021).

La forma de abordar el problema a partir del caso planteado tiene dos perspectivas: la discusión de la dicotomía autoridad-autoritarismo-autoridad, pero al mismo tiempo la vivencia de la Chakana pregunta como metodología para producir textos académicos, toda vez que el desarrollo del sistema de capacidades para redactar es muy incipiente durante el proceso formativo para ser docente. Por lo tanto, la metodología empleada se basa en el enfoque cualitativo porque recoge las perspectivas en cuanto a la solución del caso, pero al mismo tiempo la vivencia de la redacción académica utilizando la Chakana pregunta (p. 5)

La recurrencia del uso del caso/texto se ubica, por naturaleza, en las mejores condiciones para producir otro texto, no solamente como ejercicio dotado de pretensiones para estar publicado en revistas arbitradas, si no que busca desarrollo del pensamiento crítico, porque se trata de preguntas que no pretenden el grado absoluto de la respuesta. De tal manera que solo con pocos recursos se ha implementado.

Lo planteado en el párrafo anterior visiona el ejercicio desde el postulado de la metodología utilizada en el artículo académico. Sin embargo, el siguiente planteamiento es la *conclusión* planteada (Bocanegra Vilcamango et al., 2022). En ella se puede evidenciar que la validez y confiabilidad de la estrategia tiene sentido en relación con el uso del caso y la versatilidad de la misma estrategia. Todos los procesos cognitivos utilizados/desarrollados mediante la lectura exige el desarrollo de habilidades de alta demanda cognitiva, pues las preguntas *no deberían estar* en el texto. Es decir, el ejercicio de la crítica exige las preguntas literales para abordar nuevas perspectivas y búsqueda de argumentos que, en procesos posteriores, se evidencia en serios cuestionamientos a la postura del autor. La idea de preguntar para cuestionar tiene implicancias en el hecho de observar que las narrativas o discursos escritos terminan de ser absolutos cuando surgen nuevas preguntas y que de ellas se desprende siendo otro tipo de conocimiento.

Veamos las conclusiones que plantean Bocanegra et al. (2022):

La Chakana pregunta, como estrategia didáctica, ha evidenciado el desarrollo del pensamiento crítico de manera sostenible, esto es posible cuando las preguntas también trascienden mediante el esclarecimiento de la verdad y la responsabilidad del hombre. También se constata la pertinencia en su concepción acerca del desarrollo del pensamiento crítico, solo considerando el análisis vertical central, porque cada pregunta despliega un panorama que describe una serie de categorías asociadas al pensamiento de Paulo Freire. La dualidad es una característica transversal porque contribuye al desarrollo del pensamiento crítico desde cualquier nivel de análisis, es decir, vertical, horizontal, diagonal, convergente, divergente, elíptico. La esencia y la sustancia son una representación cognitiva que desarrolla la autonomía y el pensamiento crítico. Las preguntas pueden comportarse como esencia y sustancia a la vez, como pretexto para redactar. La biplanidad trasciende como característica por el arraigo del aporte de la lingüística de Saussure. Asimismo, la complementariedad es una característica pertinente porque la cognición desarrolla una serie de ideas en torno a las tres preguntas, sin pretender respuestas categóricas (p.16)

En pocas palabras, se resalta la importancia de la estrategia didáctica a través del uso de las preguntas y el desarrollo del pensamiento crítico. A todo esto, es interesante en la medida que las habilidades/capacidades cognitivas permiten —en menos palabras— redactar lo necesario. La *sustancia de la síntesis* es una evidencia que no distrae el pensamiento crítico; es todo lo contrario, porque se puede ser crítico sin plantear retorcidos argumentos. Desde esta perspectiva, se puede decir que la “Chakana pregunta” hace alarde de la síntesis obligatoriamente. En un artículo académico el empleo de la síntesis es la recurrencia muy significativa, aunque poco evidente. Se debe recordar que el resumen, la metodología, la introducción y las conclusiones son pequeños párrafos creados sintéticamente y con suficiente argumento científico. Dentro de este abrumador ejercicio existen artículos de solo 1000 caracteres/palabras excluyendo las referencias bibliográficas. Esto quiere decir que la síntesis es la sustancia que define que el desarrollo cerebral posee un enorme potencial para seguir produciendo conocimiento. La síntesis como sustancia o como capacidad será siempre una recurrente tendencia para *saber redactar* sin buscar mayores espacios. El empleo de casos define la forma de la síntesis, considerando que la “Chakana pregunta” tiene cuatro espacios pequeños y proporcionales a otros cinco espacios. De este modo, y tal como se ha comprobado las preguntas se alinean a los reducidos espacios con el fin de sinterizar la idea a modo de pregunta.

Ahora veamos el caso utilizado durante el proceso de investigación en dos escenarios como la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, en el proyecto de investigación titulado *Caracterización de la Chakana pregunta como estrategia didáctica y el aporte epistemológico del concepto*, se advierte que las 10 chakanas se lograron a partir del texto de Ferrini, quien alude a Habermas, sociólogo que finalmente resultó atrayente para el análisis, desde la relación racioanlidad-transversalidad en las 90 preguntas.

La transversalidad del currículo

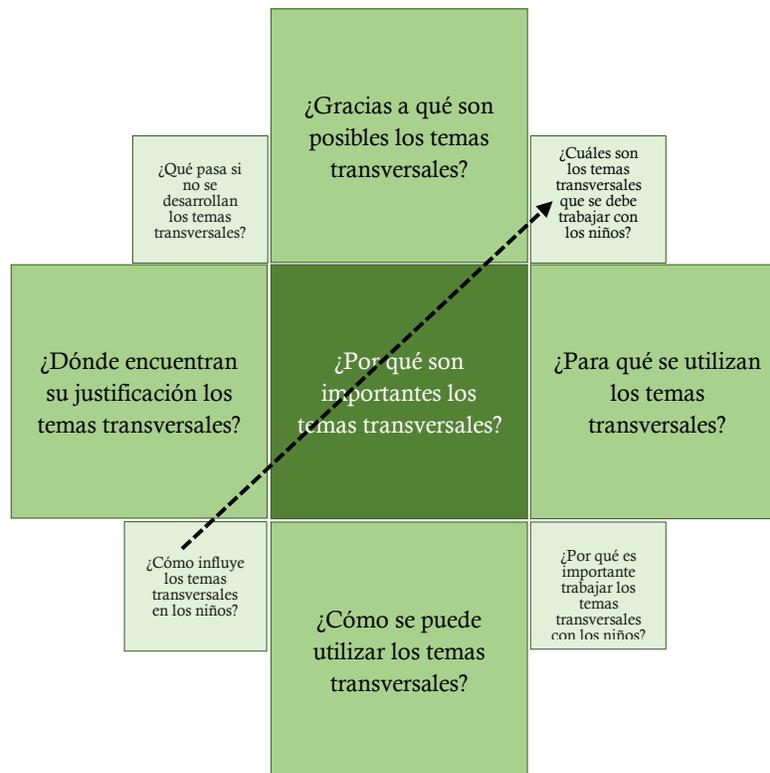
Se presenta un texto (Ferrini, 1997) y, en lo sucesivo, se analizarán 16 Chakanas. Hacen un total de 144 preguntas; algunas tienen el mismo propósito, aunque la diferencia es que se ubican en distintos espacios.

Los temas transversales son posibles gracias a la existencia sistemática e interdisciplinar de la realidad, en cuyo seno caben múltiples rasgos dialécticamente complementarios: los contenidos o áreas curriculares y los valores o dimensiones actitudinales que conducen a la acción y a la búsqueda de sentido para los mensajes escolares. Son a la vez, un instrumento para conseguir la meta y el objetivo en pos del cual se elabora todo un proceso didáctico. Responden a ese mundo de la vida del que habla Habermans, desde el momento en que parten de la práctica cotidiana, de la realidad social donde se dan los problemas actuales y a la que es urgente transformar en aras de unos valores considerados como ultrajados y sin embargo, interesantes para la humanidad. Los temas transversales encuentran su justificación en la pérdida de sentido de la historia. Los argumentos puramente racionales, en cuyo nombre se han cometido barbaridades, han perdido vigencia. El hombre está de vuelta de muchos mensajes que en la escuela ha transmitido como absolutos y han dejado de ilusionar a las personas de nuestro siglo. Son un conjunto de valores implícitamente consensuados, en los que se cree y a los que aceptan los miembros de una comunidad. El nuevo planteamiento curricular que supone el trato de los temas transversales en su seno, obliga a preguntarnos sobre cuál es la relación existente entre ellos y la educación en valores, así como en qué consiste esta otra dimensión o ventana abierta a futuro, propia de los temas transversales, que constituye o contempla el ocaso de la razón. Estos temas transversales se alimentan de una filosofía más en consonancia con las preocupaciones de la porción más crítica de la sociedad actual. He aquí la razón que avala positivamente la introducción de los valores transversales en el currículo escolar. Naturalmente sobre todos estos temas vamos a reflexionar a continuación terminando el discurso con una alusión a la relación de dichos temas con la educación de valores, precisamente en esos valores que parecen ser deseados por el sujeto de nuestro tiempo, ahíto y hastiado de las consecuencias de una modernidad poco coherente con su primitivo proyecto de la libertad, fraternidad e igualdad sociales. Son los compromisos, hábitos y actitudes por los que aboga la parte más consciente de una sociedad que clama por la paz, por la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, por un respeto y mejora del entorno ambiental, por vivir de una manera saludable, por un desarrollo de la afectividad y de la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales. Estos son, entre otros, los problemas que no contempla la ciencia clásica.

El ejercicio consecutivo solo pretende demostrar que el discurso de las preguntas centradas en el aporte de Habermas apenas se trastoca desde lo que para Ferrini asume como interpretación de la teoría de Habermas, más allá de ello es que la transversalidad es la categoría que oculta subrepticamente el enfoque sociológico con pretensiones educacionales (Figura 3).

Figura 3

Nieto Sadith Rocío



El mundo de Habermas no es el mundo andino, ribereño, silvícola, costeño, desértico, caluroso, etc., ¿de qué mundo nos habla Habermas? Reconociendo que se trata de un sociólogo de formación, por lo tanto, lo que pueda decir o sustentar tiene un énfasis diferente. Desde ya el uso de la "Chakana pregunta" y el aporte del pensamiento crítico se ha registrado en la siguientes Chakanas.

Elaborar nueve preguntas con base en el texto de Ferrini no es ajeno al ejercicio de la racionalidad y sus relaciones con el conocimiento sobre un tema que Habermas asocia a la transversalidad; es decir, el mundo ideado por Habermas y la necesidad de la transversalidad para el currículo. Reunir ambas categorías dentro de un contexto como es el espacio del poblador Shipibo-Konibo puede ser muy complejo. Se trata de dos espacios cuyas convergencias y divergencias define ciertas características sociales que se interpolan al espacio curricular. Las nueve preguntas están

centradas en la utilidad de la transversalidad como necesidad de la escuela, porque se presume ciertas limitaciones y la transversalidad podría ser la alternativa.

No obstante, entender la *racionalidad* dentro de una sociedad muy particular tiene implicancias gravitantes en las percepciones del mundo mediante preguntas. Ello quiere decir que la racionalidad es común pero distinta, se trata de una estructura que representa la individualidad humana en cualquier contexto, después de todo, “[...] la racionalidad tiene menos que ver con el conocimiento o con la adquisición de conocimiento que con la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento” (Habermas, 1999, p. 24). ¿Cuál es la forma del conocimiento del pueblo Shipibo-Konibo? ¿Cómo entender las diferencias del conocimiento entre los distintos pueblos mediante el lenguaje? Estos cuestionamientos son argumentos importantes en la medida que una pregunta o la “Chakana pregunta” —como estrategia didáctica— propugna el desarrollo del pensamiento/conocimiento. La racionalidad que ha definido Habermas en función del conocimiento y el uso del conocimiento permite sostener que una pregunta es la consecuencia del conocimiento, también puede ser que sea el antecedente, ello afirma que las respuestas no son necesarias para comprender que siempre que se pregunta se responde. La analogía: pregunta es a racionalidad entonces, respuesta es a:

- a. Conocimiento.
- b. Racionalidad.
- c. Pensamiento.
- d. Realidad.
- e. Consecuencia.

Las respuestas pueden ser más de una. Sin embargo, si se entiende que las respuestas son *racionalidades* no podría ser que el contexto tenga funcionalidad en el pensamiento de Habermas. Puesto que la “Chakana pregunta” no requiere respuestas —desde su origen—, pero no se exige de la funcionalidad del conocimiento, del pensamiento y por deducción se trata de cierta racionalidad que trasciende por medio del mismo lenguaje. La versión de Habermas —mediante Ferrini— intenta incorporar la racionalidad en relación con el uso del lenguaje, donde el conocimiento no es ajeno al pensamiento. El análisis de las categorías y algunas otras permite lograr un análisis muy abierto. Veamos la narrativa de Habermas (1999) en el siguiente texto:

“Quien trate de dar razón de sus reacciones libidinosas ante las manzanas podridas refiriéndose a su olor «seductor», «abisal», «embriagador»; quien trate de explicar sus reacciones de pánico ante los espacios abiertos refiriéndose a su «vacío paralizante, plúmbeo, vertiginoso», apenas si podrá ser entendido en los contextos cotidianos de la mayoría de las culturas” (p. 36)

Bajo esta mirada de la autopercepción en *relación con la cultura* se entiende que la pregunta, en la versión de Habermas, no deja de ser el *vacío paralizante, plúmbeo, vertiginoso* y que no requiere de categoriales respuestas. En la siguiente imagen se puede apreciar que la racionalidad entre las tres preguntas giran —a modo de expectativa— en torno a la transversalidad, pero permite precisar que *los temas transversales* también responden a ciertas racionalidades dentro de un contexto determinado (Figura 4).

Figura 4

Los temas transversales



Es evidente que las preguntas no solo son expectativas producto del conocimiento que antecede, sino que existe otro tipo de conocimiento como necesidad y la racionalidad del creador de las preguntas intentan cohesionar ciertas categorías que pueden funcionar como argumento, puesto que, si el currículo y toda su historia ha tenido y desarrollado su propio proceso evolutivo, entonces se trata de un argumento. Es decir: ¿para qué se ha creado la transversalidad? ¿Cuál es la utilidad de los temas transversales dentro del proceso formativo del estudiante? De este modo, las preguntas no solo utilizan categorías como: *transversal, importancia, influencia, niños*, etc., sino que se instrumentaliza para desarrollar el debate. Si se analiza cada categoría sería de mucha importancia comprender las *relaciones* entre las categorías. Es decir, la transversalidad solo es el producto *racional* cuando se asocia a otra categoría en torno al comportamiento humano. Observemos el siguiente aporte:

“Llamo argumentación al tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. Una argumentación contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la pretensión de validez de la manifestación o emisión problematizadas. La fuerza de una

argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones”. (Habermas, 1999, p. 37)

Las cuestiones de moda y las circunstancias en las que se ha creado la transversalidad pueden ayudar en la medida que los propósitos del currículo lo permitan. En los espacios geográficos cuyas etnias vivas existe una diversidad la idea de transversalidad pueden quedar en el limbo de la incertidumbre. Los argumentos de Habermas reúsan clásicas categorías, puesto que si un argumento no posee razones no sería lo que pretende. Si, en la misma perspectiva se incorpora la transversalidad —como idea de estrategia de intervención— tampoco sería argumento y la validez sería una trivialidad. Lo que se trata es de reconocer que el contexto tiene un poder inequívoco e irreversible a la intervención del mismo currículo, aunque soslaye el espíritu de la transversalidad.

Si solo se comparan los espacios étnicos con delimitaciones geográficas no siempre es la representación del pensamiento que se escudriña entre la maraña de la misteriosa selva. En este contexto, tratar de juzgar la transversalidad —cómo argumento o razón— en relación con el rol que le corresponde con el currículo es insostenible: ¿cómo se podría comprender la racionalidad de Habermas cuando los argumentos son dislates epistemológicos. A estas alturas y sobre el reconocimiento de la variadísima textura étnica los argumentos para la racionalidad de Habermas son insuficientes y la transversalidad puede ser solo una idea inconexa a la realidad. Veamos el aporte de Velásquez (2009):

En un contexto general, la palabra transversal –según el diccionario– significa cruzar de un lado a otro; Monclus (1999, citado por Moreno, 2004:8) refiere lo transversal relacionándolo con dos conceptos: “cruzar” y “enhebrar”. [...] en el primer caso, a la constitución de líneas que cruzan todas las disciplinas. La segunda acepción [...]carácter globalizador les permite enhebrar o engarzar los diversos contenidos curriculares [...] una tercera posibilidad: [...]; consisten en un punto de encuentro entre los dos enfoques anteriores, coexistiendo ambas posibilidades: una organización vertical, disciplinar, pero “impregnada” de transversalidad, en la que además existen momentos de aprendizaje interdisciplinario para el desarrollo de ciertos temas que son presentados como proyectos o unidades didácticas de problemas socio-ambientales que hay que investigar [...], la transversalidad se refiere a una estrategia curricular mediante la cual algunos ejes o temas considerados prioritarios en la formación de nuestros estudiantes, permean todo el currículo, es decir, están presentes en todos los programas, proyectos, actividades y planes de estudio contemplados en el Proyecto Educativo Institucional –PEI– de una institución educativa. (pp. 35-36)

El lenguaje asociado al carácter representativo o lo que sería lo mismo, la metáfora con la que se presenta la transversalidad es muy significativa para comprender la plusvalía del concepto de transversalidad. Se entiende y es hasta racional que algo pueda cruzar al currículo o es que otro algo

pueda ser convergente o divergente a la idea de currículo. Lo cierto es que la idea de Habermas asociada al currículo no podría ser el amortiguamiento de la metáfora de “cruzar y enhebrar”

Estos dos conceptos poco operacionales dentro del currículo, de origen racional y esquemático, solo es el discurso cuya concomitancia rige pseudo poder sobre algunas políticas curriculares. Crear escenarios para los temas transversales es poco disciplinario si se intenta solucionar los problemas sociales cuando el hombre vive dentro de los mismos. Existen temas que la escuela no está en la obligación de intervenir, pero sí puede hacerlo. Los espacios se han creado como respuesta a la conducta y sus “racionalidades” son imperativas y necesarias, por ello el rol de la ontología, deontología, etología, axiología, ética, suelen ser espacios académicos de difícil comprensión. ¿Qué puede pasar si el ejercicio de la deontología sea una condición dentro del proceso formativo?, con ello ¿habría la necesidad de comprender el cruce de ideas transversales y el enhebramiento de argumentos para construir razones o discriminarlas hacia el currículo. La respuesta no sería absoluta, pero muy necesaria.

Las dimensiones racionales que se presentan para darle sentido conceptual a la transversalidad se constituyen en otro aporte a la metáfora científica, donde cualquier aporte de las ciencias —antes mencionadas— sería banal ejercicio de acomodo y sin pretenderlo intenta desnaturalizar el concepto de currículo cuya generalidad no resiste el poder del contexto.

Capítulo II

Jamás, ni siquiera cuando aún me resultaba imposible comprender el origen de nuestras dificultades, me he sentido inclinado a pensar que la vida era lo que era y que lo mejor que se podía hacer frente a los obstáculos era simplemente aceptarlos [...] desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado. (Freire, 2008, p. 13)

Análisis diagonal

Tal como se ha presentado la estrategia y los diversos niveles de análisis, uno de ellos pretende exponer el uso de categorías y cómo es que se ha producido el tipo de conocimiento o, en todo caso, es evidente la recurrencia del conocimiento previo. El análisis diagonal, Según Bocanegra Vilcamango et al. (2021), señalan:

El análisis diagonal de las preguntas, según el detalle, tiene la misma implicancia y arraigo de la dualidad como atributo de la cosmovisión andina. Todas las habilidades del pensamiento crítico son requeridas y desarrolladas con el fin de comprender el proceso de construcción del conocimiento que termina como objetivo. Relacionar una pregunta principal con una pregunta complementaria y otra principal requiere de un ejercicio de alta demanda cognitiva, independientemente de la dirección que tome (arriba-abajo-arriba). (p. 103)

Se trata de la juntura de tres preguntas que libremente se ha seleccionado. No obstante, este ejercicio tiene otros elementos como la dualidad y complementariedad que se pueden discutir mediante seis categorías: *modernidad, valores, racionalidad, interpersonalidad, currículo transversal, propósitos de la transversalidad*, identificadas en las chakanas (2, 3, 4, 5 y 6). En ellas, al observar las preguntas se puede registrar que el ejercicio cognitivo aborda otros elementos que han de ser cotejados con el pensamiento de Habermas, en el sentido de verificar o en todo caso de contextualizar la pertinencia de las mismas en relación con el currículo y la transversalidad.

La lectura analítica que se puede plantear a Habermas en torno a la racionalidad tiene sus efectos en la naturaleza etológica humana, por cuanto cualquier categoría que intente caracterizar el papel de la transversalidad en relación al currículo, lo que trasciende es sencillamente el ejercicio humano en el terreno educativo. Toda gira en torno a lo que hace el hombre o frente a la inercia del mismo. La Chakana —en su versión original— presenta la homogeneidad de la totalidad sin desconocer sus partes/elementos, nos obstante, las relaciones que han permitido comprender la humanidad ofrece otro matiz para reconocer que el saber ancestral, por cuanto, el currículo es parte de la modernidad que no ha respondido a aquella naturaleza, su flaqueza ha permitido que otro atisbo moderno como la transversalidad intente mejorar los propósitos. El atrevimiento humano trasciende no tanto por la modernidad, sino porque significa el espacio recuperado¹, o aquel tiempo no perdido

¹ La chakana o cruz andina, vocablo de origen quechua, que significa “escalera hacia lo más elevado”, el símbolo es una “tawachakana”, una escalera de cuatro lados representa un medio de unión entre el mundo humano y lo que está más arriba o más grande. En mayo de 2017 se crea el espacio para la Chakana en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, es la primera vez que se crea un espacio de esta importancia para los pueblos originarios dentro de una Universidad pública. El objetivo es visibilizar a los pueblos originarios como sujetos políticos y activos de nuestra sociedad, reconociendo sus saberes y valorándolo de igual modo que el saber occidental. Este sitio tiene el objetivo de ser un lugar para celebraciones, encuentros, y lugar para los distintos pueblos originarios que integran la comunidad de toda la ciudad (Facultad de periodismo y comunicación social, 2024).

que sirve de plataforma para explicar ideas originales² y que ha servido para comprender que el pensamiento, mediante la representación del lenguaje, solo se traslada en el tiempo. Visto de este modo y dentro del pequeño espacio de lo diagonal, es importante comprender críticamente algunas categorías.

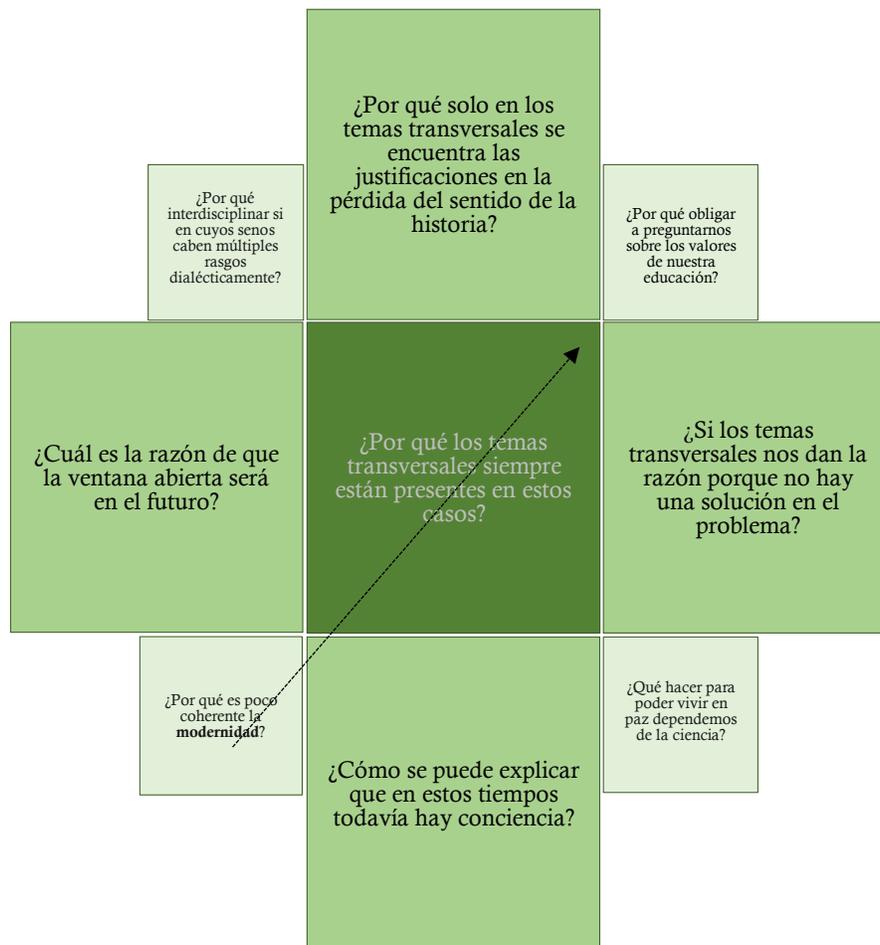
Modernidad

Es notorio y evidente que categorías como el racionalismo de Habermas puede que no tenga o no sea vulnerado por la misma evolución del pensamiento. Es decir, de cómo los seres humanos manifiestan su existencia mediante el pensamiento crítico, complejo, abstracto, lateral, etc. Es innegable que todo cambia, es innegable que la educación es producto de ello o el valor de la parálisis paradigmática. Una escuela altamente conductista ya no podría ser un espacio moderno. Sin embargo, los principios que la generaron siguen vigentes. El arrastre de la tecnología educativa sigue siendo la aspiración humana, en el exterior de la escuela o la universidad la tecnología vulnera el sentido de la racionalidad, trastoca lo que puede ser “normal”, las necesidades son otras y a ello hay que denominar modernidad cuando la tecnología avanza exponencialmente y el pensamiento sigue en dilaciones sobre si la racionalidad sirve para tiempos modernos, cuando se sabe que sí es racional haber creado inteligencia artificial que facilita “muchas cosas”, aunque la cosificación sea otro avance de la modernidad. Una de las categorías —modernidad—, ubicada en la parte inferior izquierda —pregunta complementaria— es motivo del análisis (Figura 5).

² Las culturas andinas festejan el Día de la Chakana o Chakana Raymi cada 3 de mayo, cuando la constelación de la denominada Cruz del Sur se alinea verticalmente con el eje de la Tierra y adquiere la forma astronómica de una cruz perfecta, que solo se da una vez al año y se puede ver en todo el hemisferio sur, lo que se considera "un puente al mundo cósmico". La Chakana, que en las culturas andinas significa "puente que unifica la cultura con el espacio-tiempo", está conformada por cuatro estrellas siendo el referente de orientación para los pueblos del hemisferio sur, así como en el Hemisferio Norte el referente de ubicación es la Estrella Polar Norte. Durante este día la Chakana, también llamada chakajanan o wilcatopu, se encuentra en la parte más alta de la constelación del hemisferio sur y, según la cosmovisión ancestral, constituye un símbolo de vinculación espiritual, armonía, equilibrio y organización para los pueblos indígenas, representando los ciclos de vida, los puntos cardinales, los cuatro elementos fundamentales de vida, la dualidad y complementariedad (Télam Digital, 2024).

Figura 5

Arley Victoria Juamanga Ruiz



Dentro de la cosmovisión andina ha sido recurrente comprender que la mirada hacia el infinito o el cielo se constituye en un elemento propio de la humanidad. Nuestras creencias son tan naturales que rigen nuestro comportamiento que, la modernidad es admitida por las necesidades temporales o atemporales. Relacionar: modernidad-transversalidad-valores puede ser un tanto utópico, porque los valores, siendo parte de la racionalidad, frente a la modernidad, no siempre son los mismos. La chakana lítica de miles de años de antigüedad representa solo un estado humano y cómo es que se pudo relacionar con el mundo ideado y reposado en la racionalidad.

De aquel ejercicio mítico, religioso, ancestral, si acaso la modernidad la convirtió en la estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento mediante preguntas que sin perseguir respuestas puede ser capaz de plantear conjeturas en torno a la racionalidad del currículo cuando busca apoyo en

la transversalidad. La naturaleza de la didáctica debe ser una respuesta al pensamiento y cómo es que se construye “otro pensamiento” enajenado a la misma modernidad.

Dentro del espectro del aporte a la transversalidad puede ser la pertinencia de la Chakana pregunta como estrategia, cuyos elementos permiten generar nuevos escenarios para el buen análisis mediante nueve preguntas. Se asume que la estrategia didáctica tiene atributos sostenidos en el hecho de leer, preguntar y redactar. Este último se sustenta en aprendizaje por descubrimiento que no solo permite analizar las habilidades para manejar la autonomía, sino que es suficiente comprender que cada pregunta —sin pretender alguna respuesta— se convierte en un argumento.

En la Figura 5 se aprecia que la dirección se conduce hacia arriba; es decir, la idea de la *modernidad* hacia la *transversalidad* y esta hacia los *valores*. Esta dinamismo —en un breve análisis— puede generar más de una pregunta, por ejemplo: a. ¿la modernidad debe ser parte de la transversalidad?, de ser así, la modernidad se constituye en “un tema” que debe/puede ser abordado para la formación humana; b. ¿tanto la modernidad como la transversalidad requiere de la axiología para construir un nuevo currículo? Si pensamos que una escuela debe ser moderna sería definitivo el cambio de valores; sin embargo, dónde quedan los valores culturales, el arraigo de la identidad, el sentido identitario, etc., son cuestiones que se resisten a la modernidad y que no son el reflejo de algunas teorías, por el contrario, la racionalidad de los Shipibo-Konibo es incólume e inmanente que han demostrado capacidad de supervivencia; sin embargo, se los moteja discriminadamente.

Las características son el reflejo de la condición humana y que por ellas son distintos, pero iguales al mismo tiempo. La igualdad que la hemos negado con tanta modernidad o el supuesto valor de la transversalidad no se refleja cuando no se entiende que la condición humana tiene sus propios valores y su axiología es cerrada porque se corresponden consigo mismo. Aquellos atributos y la cosificación para los etnólogos, sociólogos, antropólogos dentro de lo significa la especulación científica no sabe dentro de cualquier racionalidad, la que plantea Habermas no es exenta. Veamos la siguiente caracterización (Base de datos de Pueblos Indígenas u Originarios, 2024a):

El pueblo Shipibo-Konibo Este pueblo tiene su origen en una serie de fusiones culturales entre tres grupos que anteriormente eran distintos entre sí: los Shipibos, los Konibos y los Shetebos. El nombre de este pueblo estaría relacionado con los términos “mono” y “pez”, en el idioma originario. Según la tradición oral de este pueblo, los Shipibo-Konibo recibieron esta denominación porque en el pasado se ennegrecían la frente, el mentón y toda la boca con un tinte natural de color negro, lo que los hacía parecerse a un mono que llamaban shipi. Hoy, los ciudadanos de este pueblo han aceptado esta denominación sin considerarla como peyorativa y reivindicándola (Morin, 1998).

Los Shipibo-Konibo han sido conocidos por su gran movilidad y su capacidad para organizar conglomerados de población indígena en zonas urbanas, siendo un ejemplo la Comunidad de Cantagallo, el asentamiento indígena amazónico más conocido y numeroso en Lima Metropolitana, ubicado en el distrito del Rímac.

Por otro lado, la producción artesanal y textil del pueblo Shipibo-Konibo es una de las más famosas de la Amazonía peruana debido a sus típicos diseños. El famoso sistema de diseño kené tiene un valor fundamental en la cultura Shipibo-Konibo, ya que expresa su cosmovisión. En el año 2008, el kené fue declarado Patrimonio Cultural de la Nación con la Resolución Directoral RD N 540/INC-2008.

Lo que está divulgado por el ente gubernamental es solo una escena donde “estaría” la racionalidad. El estudio valora el proceso migratorio. Sin embargo, sería interesante saber de ellos cuando se aprecia el aporte de las ciencias para comprender el valor posicional de la transversalidad y la complejidad. Cada versión de los pueblos representa ciertas formas de convivencia, donde los valores son arquetipos racionales que saben conducir la vida de cada uno de ellos. Estas estructuras sociales transitan en la escuela muchas acultural y lineal. La transversalidad no es una respuesta taxativa a ello, por cuanto los dilemas epistemológicos siguen vigentes cuando se discute la naturaleza del conocimiento como herramienta de desarrollo humano o como recurso de colonización.

El brebaje de la modernidad tiene el mismo propósito que el de la transversalidad como si el currículo no podría resistir la condición de las especulaciones que se manifiestan por medio de la metáfora científica. Las ciencias, de modo general tienen ese poder sobre la condición humana y que cada novedad/modernidad intenta mejorar supuestamente el ejercicio del currículo. Veamos ahora qué aportan las ciencias según Torres Castillo et al. (2022):

Etnografía. Creswell (1998) señala que la etnografía se encarga de describir e interpretar los patrones observables y aprendidos de una sociedad o grupo humano. Ello implica la observación de un prolongado tiempo por una o más personas que cumplan el rol de investigadores. Por otra parte, Martínez (2007) indica que un estudio etnográfico crea una realidad fiel de un grupo enfocado, pero la intención es conocer y contribuir en la comprensión del comportamiento de estas poblaciones. Como parte del estudio, se presentan episodios que son parte de la vida documentada, y se representa lo más cercano a la realidad posible, tales como sus creencias, percepciones y modos de ver y entender el mundo.

Etnografía crítica. La diferencia entre la etnografía y la etnografía crítica recae en que la segunda reflexiona sobre los conflictos de las culturas en relaciones de poder, tal y como Madison (2005) manifiesta sobre los propósitos de la etnografía crítica, a hablar a favor de un tópico y cambiar aquella realidad. El etnógrafo cumple el rol de ser el observador participante, quien va a vivir

la información que acumula en una sociedad, con el fin de realizar un proceso dialéctico, reflexivo y de constante replanteamiento de las inquietudes que puedan surgir. Además, para la etnografía crítica, la construcción de la cultura está estrechamente ligada a la política y a sus intereses (Vargas-Jiménez, 2016).

Pedagogía crítica. El término pedagogía crítica fue acuñado por Freire en 1970 en el campo de la educación y surge a partir de las irregularidades políticas y económicas en las sociedades actuales. Quienes son adeptos a esta disciplina han observado y explorado estas “visiones sociales” que sustentan la práctica pedagógica. Con el pasar de los años, se han considerado las críticas de pensamiento tales como la feminista dentro del aula, y se ha identificado cómo es que las relaciones y actividades en las aulas contribuyen a una generación patriarcal (Norton B. y Toohey, K., 2003). Ramírez (2008) brinda las bases epistemológicas de la pedagogía crítica a partir de la explicación de supuestos teóricos de la misma, tales como la participación social, la comunicación horizontal, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social. (p.113)

La transgresión de las ciencias y cómo surge para solucionar los problemas define el estado humano. El origen de las ciencias es una suerte de respuesta a las limitaciones de la otra. La condición de la *etnografía crítica* ¿no será solo por el hecho de que la etnografía sirvió solo para describir?, ¿en sentido práctico, los Shipibo-konibo necesitaron que alguien los describiera?, ¿a quién le puede ser útil tales y cuáles descripciones? La lucha hegemónica por el poder de las ciencias es con base en las limitaciones evidentes y, sobre todo, la condición humana es un misterio para la modernidad y la misma transversalidad. ¿cómo se podría atravesar o enhebrar la identidad de los Shipibo-konibo desde el currículo?, ¿cualquier ejercicio de intervención como la transversalidad resulta ético para el currículo peruano? Hasta el momento: ¿cómo ha sido el papel de la transversalidad en el caso peruano?

El rol de las ciencias es muy relativo porque el poder de la humanidad y sus diversas manifestaciones posee una plusvalía que no requiere de *interpretaciones* o *reflexiones* sobre lo que otras ciencias olvidaron o surgieron dentro de una racionalidad estrecha. El contraste científico entre la etnografía *pura*, la etnográfica *crítica*, la sociología, la sociología *crítica* tanto como la psicología y la psicología *cognitiva*. Lo más probable es que ahora pensemos que cuando una ciencia cambia de apellido resulte moderno; o sea, la muda de piel porque el objeto de estudio es complejo.

Frente al dilema y vacíos de las ciencias, de pronto otra ciencia en proceso como la pedagogía, y en la versión de Freire surgió la pedagogía crítica, como respuesta al rol de las anteriores, quiere decir que la pedagogía es una ciencia moderna incapaz de haber solucionado el problema del hombre. Los postulados de Habermas dentro del esquema sociológico son funcionales porque no se trata de procesos como los de la enseñanza, observar las racionalidades del hombre mediante el currículo o la

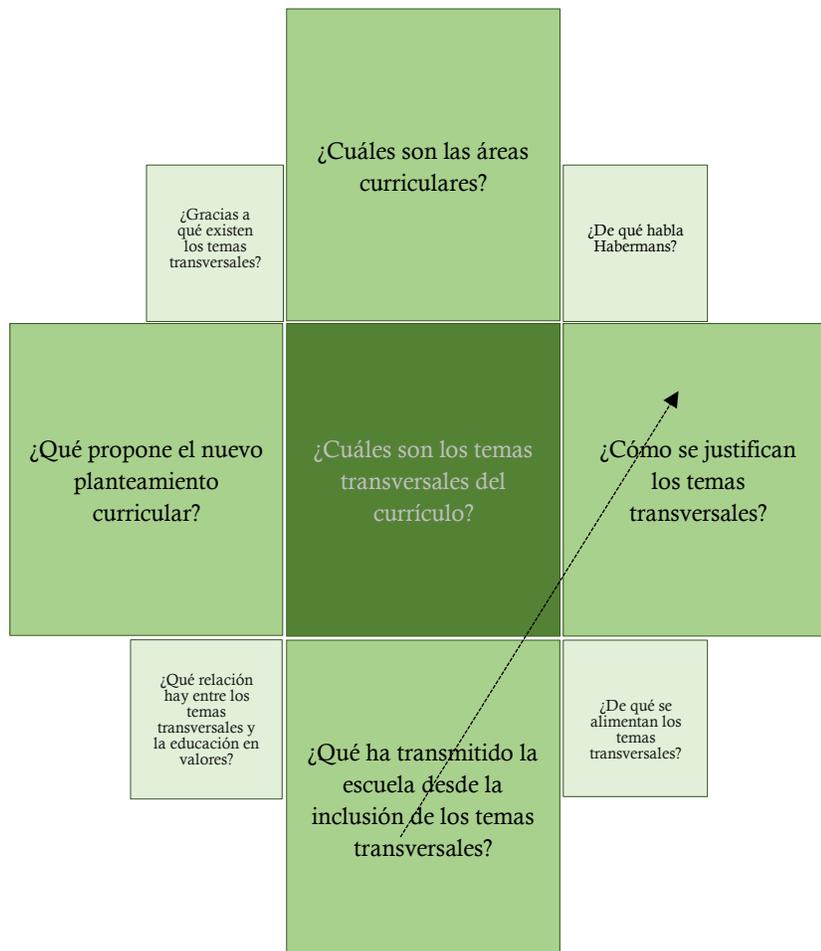
misma ciencia es un peligro porque se desconoce el comportamiento individual y que ciencias como la psicología o sociología solo explican un estado ambivalente y proclive a la promiscuidad y vulgaridad científica antes que soluciones propias sin alterar la naturaleza de pequeños resquicios geográficos con identidad propia.

Valores

Volviendo al sentido de este libro y en relación con las estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento, es racional que la condición humana se critique con el fin de reconocer que el rol de la escuela—lejos de la modernidad— puede desarrollar un currículo sin transversalidad, porque se trata solo de un ejercicio de la modernidad sin comprender las reales condiciones en las que se encuentra o desarrolla (Figura 6).

Figura 6

Lucy Delia Quiroz Castelleros



El aporte de Freire —sentido de la pedagogía crítica— requiere una mirada desde el significado de su propia vida o de lo que se ha escrito. Al respecto, Kohan (2020) señala testimonios del mismo Freire a modo de biografía:

En 1928 escuchaba decir a mi padre y a mi tío Monteiro que no solo era necesario cambiar el estado de cosas en que vivíamos, sino que había que hacerlo con urgencia. El país estaba siendo destruido, despojado, humillado. Y entonces, la frase célebre: Brasil está al borde del abismo. (Freire, 2008, p. 62)

Nuestra geografía inmediata era para nosotros, sin lugar a duda, no sólo una geografía demasiado concreta, si puedo decirlo así, sino una que tenía especial significación. En ella se interpenetraban dos mundos, dos mundos que vivíamos intensamente. El mundo de los juegos en el que, siendo niños, jugábamos fútbol, nadábamos en el río, volábamos papalotes, y el mundo en el que, siendo niños, éramos sin embargo hombres precoces, preocupados por nuestra hambre y por el hambre de los nuestros. [...] En el fondo vivíamos, como ya lo he señalado, una ambigüedad radical: éramos niños que se habían anticipado a ser gente grande. Nuestra niñez quedaba siempre comprimida entre el juego y el trabajo, entre la libertad y la necesidad. (Freire, 2008, pp. 36-37)

Nacidos así, en una familia de clase media que sufriera el impacto de la crisis económica de 1929, éramos “niños conectivos”: participando del mundo de los que comían, aunque comiésemos poco, también participábamos del mundo de los que no comían, aunque comiésemos más que ellos —el mundo de los niños y las niñas de los arroyos, de los mocambos, de los cerros. (Freire, 2008, p. 38) “Es decir, yo suelo hasta decir que yo y mi hermano éramos niños conjunción, es decir, conectivos, función de vincular una oración con la otra, etc.” (Freire, como se citó en Blois, 2005, p. 28).

Mira papá, así no podemos, tú estás trabajando toda la semana y el fin de semana tú trabajas todo el tiempo, ¿cómo es posible esto?” El papá respondió: “Es verdad. De ahora en adelante todos los sábados vamos a salir juntos” (Instituto Paulo Freire, 2005).

Algo que siempre nos exigimos, Elza y yo, frente a nuestras relaciones con hijos e hijas fue la de jamás negarles respuestas a sus preguntas. No importa con quién estuviéramos, parábamos para conversar, para atender la curiosidad de uno de ellos o de una de ellas. Solo después de testimoniar nuestro respeto a su derecho por preguntar es que llamábamos la atención necesaria para la presencia de la persona o de las personas con quien hablábamos. Creo que, en la tierna edad, comenzamos la negación autoritaria de la curiosidad con los “cuántas preguntas niño”; “cállate, tu papá está ocupado”; “vete a dormir, deja la pregunta para mañana”. (Freire & Faundez, 1985, pp. 46-47)

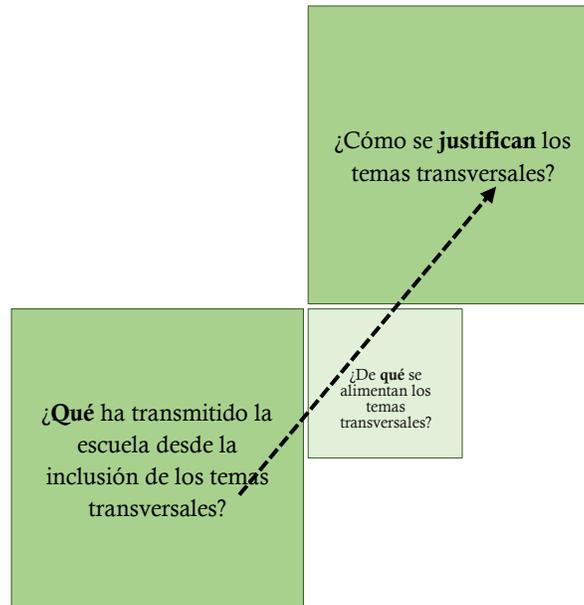
“Mi rebeldía contra toda especie de discriminación, de la más explícita y chocante a la más encubierta e hipócrita, no menos ofensiva e inmoral, me acompaña desde mi infancia” (Freire, 2014, p. 199).

En el ejercicio de esta capacidad de pensar, de indagarse y de indagar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y no solo que los programas las sigan a ellas, más que propuestos, impuesto. Los niños y niñas necesitan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, lo que se hace decidiendo. (Freire, 2000, pp. 58-59)

Si fuera el deseo determinar la racionalidad de Freire frente a los postulados que plantea en relación que se han formulado en la Chakana pregunta, desde lo que ha pensado Habermas mediante Ferrini, podemos decir que la racionalidad es un atributo conducido por la misma libertad. Las tres preguntas —del nivel diagonal— tiene el constructo relacionado con el de la axiología.

La sintonía entre el pensamiento de las preguntas con la propuesta de Freire es importante en la medida que se intenta justificar el rol de la transversalidad, ello es significativo y no colateral al desarrollo del currículo. El desconocimiento y la necesidad de justificar el objeto de la transversalidad tiene efectos en la valoración del currículo. De otro modo, es trata del cuestionamiento a otra racionalidad que se llama transversalidad. Tanto por saber cómo es que se puede justificar el papel de la transversalidad sobre el currículo en un espacio tan complejo debido a la diversidad. Es probable que el esfuerzo académico de Habermas solo se defina como una postura interesada en un tema educativo antes que, en un tema eminentemente social, sin que la educación no sea de este modo. Los valores de Freire en su corta biografía son racionales como para comprender que la transversalidad es un ente marginal si es que se valora la pedagogía crítica de Freire y su entera racionalidad (Figura 7).

Figura 7
Transversalidad



Nota. Observar las palabras en negrita.

La búsqueda de la reflexión antes que las respuestas es un síntoma muy preciso de la funcionalidad de la racionalidad sin necesidad de buscar espacios para la transversalidad. Las tres preguntas, aunque no son tan contundentes en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, es notorio lo que piensa Habermas (1999):

Llamamos racional a una persona que interpreta sus necesidades a la luz de los estándares de valor aprendidos en su cultura; pero, sobre todo, cuando es capaz de adoptar una actitud reflexiva frente a los estándares de valor con que interpreta sus necesidades. Los valores culturales, a diferencia de las normas de acción, no se presentan con una pretensión de universalidad. Los valores son a lo sumo candidatos a interpretaciones bajo las que un círculo de afectados puede, llegado el caso, describir un interés común y normarlo (pp. 39-40)

Frente a esta posibilidad, ¿cómo se puede valorar el hecho de incorporar la transversalidad al currículo con el propósito de asumir que se mejora la perspectiva?

En la versión de Habermas, la capacidad interpretativa de las necesidades es una justificación racional que conduce a los estándares, ¿cuáles son estos?, ¿por qué la necesidad de alcanzar algunos

estándares sabiendo de las diferencias individuales? Lo peligroso del mensaje de Habermas no hace más que crear la necesidad colonizadora para emprender nuevos retos justificables y con ello asumir que los cambios o la misma modernidad están cerca. La cuestión axiológica está inmersa y explícita en las tres preguntas, el sentido inadvertido de los valores se define en el derecho a saber críticamente de la existencia de necesidades dejando de lado otras tradicionales que mediante el currículo no fueron atendidas.

El precepto oculto de Habermas —en los valores, al parecer— son *categorías* susceptibles de algunas interpretaciones con el fin de redescubrir las necesidades. En este caso, si se comparan las necesidades de los pueblos indígenas, podría pensarse que en ellas están los valores y el origen de *formas de vida* frente a otras comunidades. Las particularidades de cada comunidad y las formas de existir dentro de sistemas modernos o postmodernos, tradicionales o colonizadores o lo que fuere son, en sí mismos, el atributo que solo puede ser entendido desde el currículo racional antes que un tema transversal, puesto que el marco axiológico solo se corresponde consigo mismo y es ahí donde surgen las peculiares normas y por ello son diferentes.

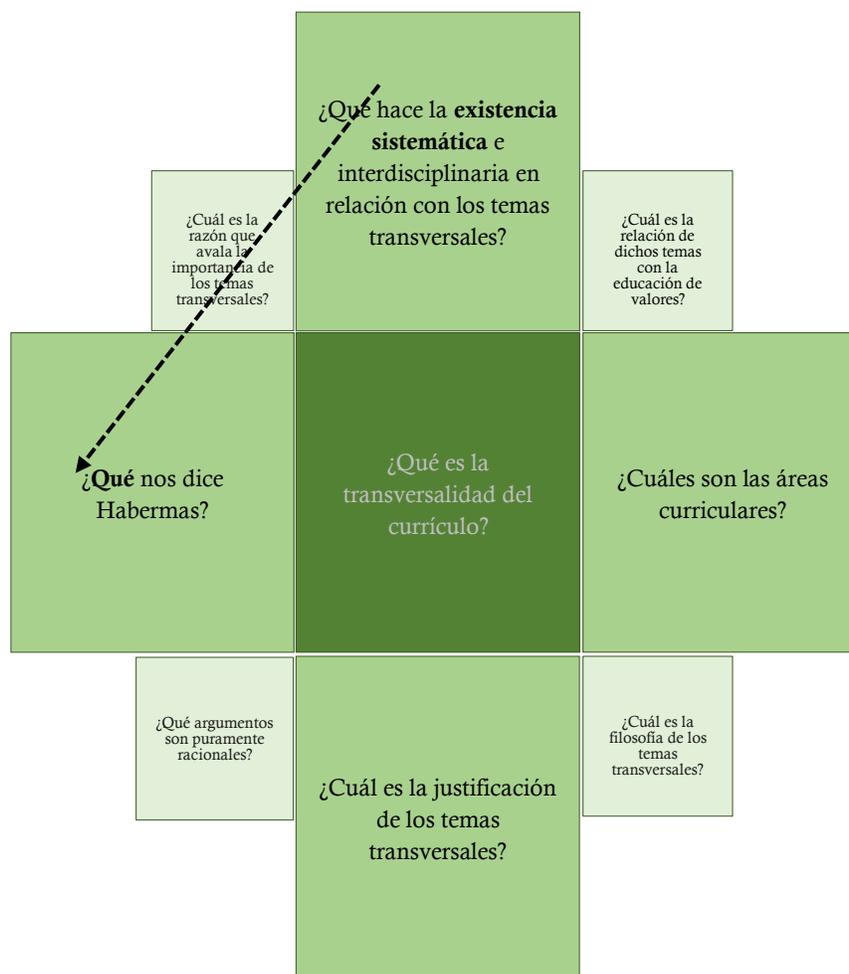
En cada valor o en el conjunto de ellos existe más de un argumento que se corresponde con la condición humana o la naturaleza de cada individuo, cada argumento no solo es una categoría ornamental al ser humano, es la identidad admitida por la cual el hombre trasciende y se debe a ellos la existencia. “Las argumentaciones hacen posible un comportamiento que puede considerarse racional en un sentido especial, a saber: el aprender de los errores una vez que se los ha identificado” (Habermas, 1999, p. 43) con el fin de asumir nuevos roles y nuevos aprendizajes. Los valores y la importancia deontológica para el sentido humano son parte de la identidad y el cultivo de ellos se traslada por doquier, el aprendizaje de otras formas de vida, pueden ser los valores. Sin embargo, ello depende mucho de la libertad que sostenga la condición de bien educado o criado; siempre es racional notar la relación entre el individuo bien educado que haya sido bien criado, las antípodas siempre son claves que explican y describen notorias diferencias y sirven de ejemplo para el resto. No es extraño ver a un ciudadano Bora o de Chiapa en un escenario distinto tratando de explicar su existencia antes que sea parte del grupo que lo observa identificando más diferencias que semejanza, cuando se sabe que los colores de la indumentaria es solo el ropaje como el color del plumaje de la diversidad de guacamayos.

Racionalidad

Observar las preguntas en sentido diagonal en la Figura 8:

Figura 8

Angela Torres Torres



En esta oportunidad, el análisis diagonal está centrado en tres preguntas del lado izquierdo y desde arriba hacia abajo, sin desmedro de la tipología de la pregunta. Al analizar las tres preguntas es importante cuestionarse: ¿cómo es que surgen como producto de la estrategia y teniendo como base el texto de Ferrini? Desde otro ángulo, ¿cómo explicar el sentido de las categorías como: *existencia sistemática*, *razón*, qué. Se trata de la visión en torno a las necesidades del interlocutor. Para Habermas (1999) “las categorías o conceptos básicos de las imágenes míticas del mundo provienen de áreas de experiencia que es menester analizar sociológicamente” (p. 75) como si fuera absoluto comprender la sociología para explicar el poder del concepto, en todo caso las pretensiones teóricas desplazan a la epistemología y la naturaleza del contexto (Figura 9).

Figura 9*Tres preguntas en diagonal*

En atención a la diagonal forma de analizar las preguntas es importante comprender el contexto como elemento propio de cualquier epistemología, por cuanto las relaciones —dualidades— son evidentes y si no lo son el analista las identifica y por ello es que el pensamiento crítico se desarrolla. La pregunta: *¿Qué nos dice Habermas?* No representa ignorancia o las ideas obtusas de Ferrini al interpretar el discurso sociológico del creador. El *qué* trasciende por la amplitud del análisis y por la búsqueda de razones y argumentos sin ser respuestas. La apariencia de la pregunta en la escuela tradicional y con acento conductista es determinar el grado absoluto de la respuesta centrada en el enfoque sociológico como si fuera el único recurso asociado al currículo, puede trascender en ello, pero no necesariamente es así. Hasta aquí es evidente que el temperamento interpretativo de las preguntas, así como de cualquier mundo sometido a interpretaciones sociológica, antropológicas, arqueológicas, etológicas solo se privilegian de aproximaciones conceptuales antes que la misma epistémica. Veamos lo que irrita a Habermas (1999):

A nosotros, que pertenecemos a un mundo de la vida moderno, nos irrita el que en un mundo interpretado míticamente no podamos establecer con suficiente precisión determinadas distinciones que son fundamentales para nuestra comprensión del mundo. Desde Durkheim hasta Lévi-Strauss los antropólogos han hecho hincapié una y otra vez en la peculiar confusión entre naturaleza y cultura. Este fenómeno podemos entenderlo, por lo pronto, como una mezcla de dos ámbitos objetuales, de los ámbitos que representan la naturaleza física y el entorno sociocultural. (pp. 76-77)

La tirria de Habermas por aquello que es mítico y la forma declarativa de hacerlo refleja la distinción entre lo *moderno* y la *interpretación mítica* como dos categorías abismales e imposibles de convivir. Cuando se sabe que cualquier sociedad desarrolla su propio proceso evolutivo, puede pasar de lo mítico a una sociedad moderna y ello es por el grado de instrucción por medio del currículo. La creación de antípodas sociales para manifestar el poder de una sociedad sobre otra es el discurso banal y menos productivo para cualquier sociedad que intenta ser diferente con modernidad o sin ella. Por otro lado, la imposibilidad a la que se sometieron Durkheim, los de su generación hasta Levi-Strauss define que la *confusión* es tan propia de los hechos y fenómenos y la urgencia de cosificar todo. Duche Pérez (2018) sostiene:

El estructuralismo en la Antropología planteado por Lévi-Strauss se enraíza en la tradición teórica francesa de inicios del siglo pasado inaugurada por el lingüista francés Ferdinand de Saussure, quien señalaba que el lenguaje se encuentra estructurado siguiendo un modelo relacional y diferencial: un signo adquiere identidad en su contraste con otros. (p. 2)

Es evidente que el estructuralismo de Lévi-Strauss, junto a Ferdinand de Saussure, siempre ha vivido la vorágine del poder del conocimiento. El lenguaje, para cualquier ciencia, siempre será el vehículo/recurso para especulación. El entendimiento del conocimiento o de los misterios creados al libre albedrío se convierten en los elementos proclives al poder del pensamiento para sojuzgarlos. Estos atisbos teóricos nada claros y muy propios de la filosofía permiten crear la incertidumbre sobre el mismo hombre dentro de su proceso formativo, porque para ello es necesario que la escuela —idea de cosa— solo tiene sentido cuando el dinamismo humano y sus valores, y la misma modernidad le otorga atributos para ser distinta. Entonces los valores —rutas humanas— solo tienen sentido cuando el hombre actúa. Entonces, la Antropología —en su estado natural— no dio los frutos necesarios cuando interpreta el estado de las cosas pese a que tiene sus propios métodos, la disputa por el objeto de estudio y la avidez solo por las eternas caracterizaciones no ha servido de mucho si hasta el momento se piensa en un currículo carente de sentido y para ello es necesario y obligatorio los temas transversales.

El currículo es el producto cultural de cualquier ser humano que se refleja como problema antes que, como protagonista, los temas transversales también lo son en la medida que intentan acoplarse sostenidamente, aunque vulneren las mejores intenciones sobre la creación de las cosas. De este modo, cualquier intento creativo siempre se someterá a juicio de las ciencias para explicar mejor el aporte. De tal manera que la escuela, el pensamiento, el conocimiento o cualquier otra manifestación social siempre será el reflejo del estado en que se creó y por tanto se corresponde con su momento, sus proyecciones no siempre pueden ser racionales, solo explicativas.

Si queremos demostrar que una *pregunta* es la representación del pensamiento o que la *chakana* —en versión andina— es una representación o que la *Chakana pregunta* —como estrategia—

caracteriza el pensamiento mediante la pregunta significa que se asocia el objeto y la forma de presentación. Desde otra posibilidad, cualquier creación humana con fines didácticos es una representación; por lo tanto, una pregunta es la representación secular que denota sentido y conocimiento, pero no sabemos la naturaleza del sentido como tampoco la profundidad del conocimiento. Por ejemplo: ¿cuál es la *razón* que avala la importancia de los temas transversales? Esta pregunta sería interesante para cualquier pensador o experto en transversalidad y lo que busca no necesariamente es la razón, sino que se justifique las falencias del currículo como una representación fallida de otro pensamiento. Razones hay las suficientes para pensar que una pregunta no busca necesariamente una respuesta. Las relaciones entre el tipo de pensamiento, el tipo de conocimiento, la naturaleza humana, el tipo de contexto, todos juntos pueden ser la pintura más excelsa del saber pensar. Sin embargo, no es absoluto en su mensaje, tampoco lo es en las inspiraciones. Hay preguntas que pueden inspirar, como hay preguntas obtusas cuya estrechez no permite reflexionar, por el contrario, solo buscan satisfacciones personales antes que virar hacia el desarrollo del pensamiento. La analogía de Habermas (1999) es interesante en el siguiente párrafo.

Un retrato no es ni una representación en el sentido de un mapa, que puede ser exacto o inexacto, ni tampoco una reproducción de un estado de cosas en el sentido de una proposición que puede ser verdadera o falsa. Un retrato ofrece, más bien, un ángulo de mira bajo el que la persona representada aparece de una determinada manera. De ahí que pueda haber más de un retrato de la misma persona; estos retratos pueden hacer aparecer el carácter bajo aspectos completamente distintos y, sin embargo, ser considerados por igual como congruentes, auténticos o adecuados. (p. 89)

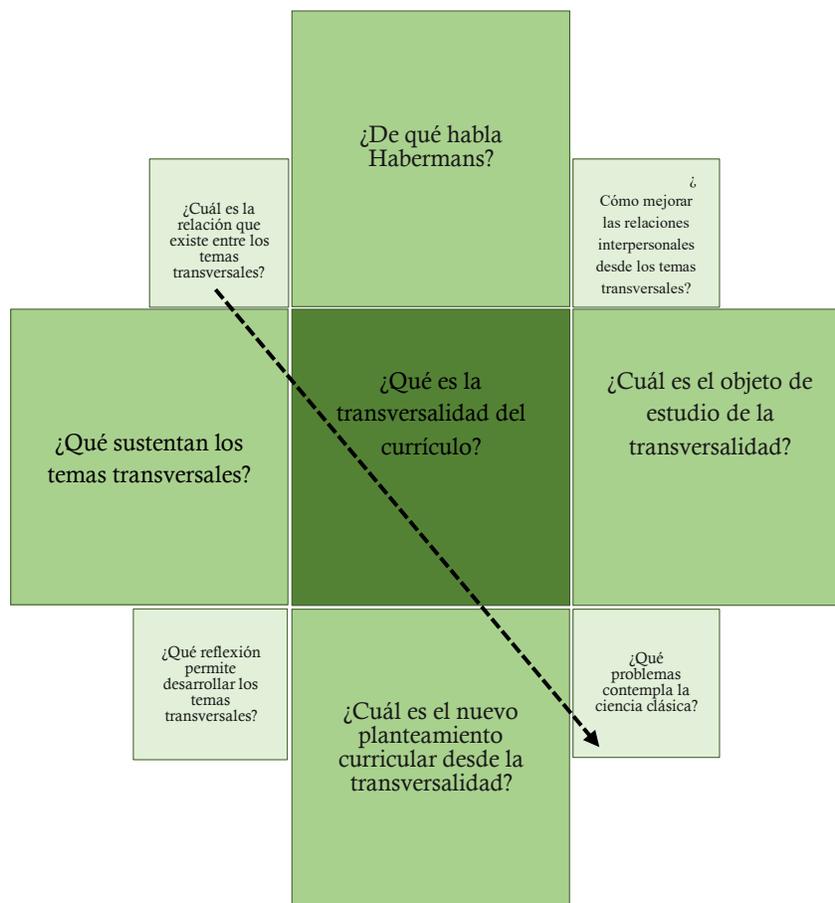
Interpersonalidad

Asumiendo muchas teorías en torno al comportamiento humano y, sobre todo, cuando se produce el proceso comunicativo, esta categoría es muy interesante en la medida que se trata de la manifestación humana en cualquier contexto. En espacios donde se juzga el papel de los pueblos andinos, aborígenes, indígenas, marginales, etc., peyorativamente se entiende que estas denominaciones, de cierto modo, distinguen, rasgos subordinados a la modernidad, a otros valores cuya supremacía ha tenido otros espacios y costumbres, pero no deja de ser el ejercicio pleno de las relaciones interpersonales. Una pregunta —cual sea esta— es la representación sustentada en las relaciones interpersonales. Una pregunta define las expectativas, especulaciones, racionalidades y cualquier otra inquietud que merece la atención.

Si queremos juzgar la *Chakana pregunta* como estrategia, siempre busca que las personas puedan relacionarse para desarrollar pensamiento crítico, hasta, incluso negando las respuestas. Estos propósitos solo representan que las personas pueden generar nuevas relaciones interpersonales. Sin embargo, no es solo eso, en realidad se trata de hacer notar que una pregunta en el contexto de la

didáctica de ella misma trasciende porque genera espacios para el debate en relación con un tema específico. En este caso se trata de la interpretación al sociólogo Habermas y sus postulados en torno a la racionalidad. Dentro de este modelo de pensamiento se entiende que cualquier actividad humana no deja de ser racionalidad, aunque existan mundos paralelos o interpretaciones míticas que causan cierta decepción. Los misterios detrás de la escuela son oscilantes y penden de ideas que se reflejan en el currículo y que otros misterios como la transversalidad intentan darle forma líquida de quienes lo propusieron con el mejor de los propósitos. Atentos al análisis diagonal de las preguntas en la Figura 10.

Figura 10
Katty Baltazar Duran

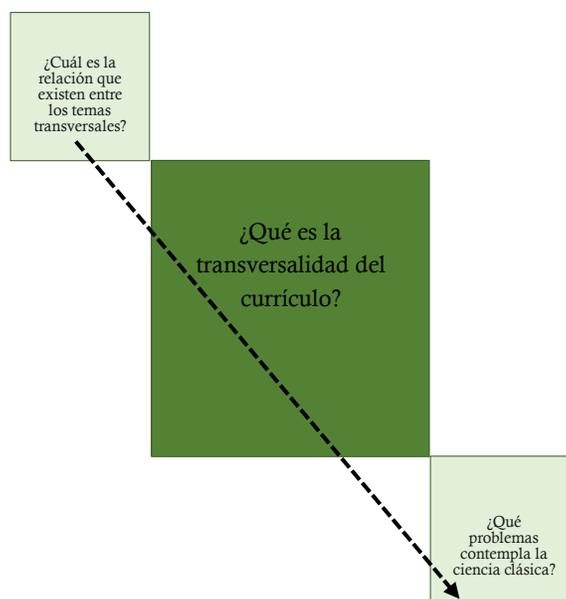


La mirada en diagonal —desde arriba hacia abajo— de las tres preguntas y dentro de una breve interpretación cercana a la pragmática puede hacernos reflexionar en torno a las *relaciones* entre los diversos temas transversales, lo cual quiere decir que existen muchos temas transversales que tratar y, por tanto, la necesidad de la escuela es enorme. La búsqueda de todas las relaciones o solo algunas implica reconocer las debilidades del currículo y cómo es que esta herramienta no ha sido posible con los procesos formativos o es que las relaciones que articularon en su momento no fueron las suficientes. A todo esto: ¿Cómo comprender críticamente las necesidades humanas y si entre ellas no están las relacionadas con las emociones?

La existencia de un currículo *poco resiliente*³ —propiedad de resistencia— podría ser aplicable arbitrariamente cuando encuentra, posiblemente, en la transversalidad un espacio pertinente para ello. De lo que se trata y lo que se deba hacer es que el currículo y la transversalidad es una creación humana dentro de un mundo donde los individuos ofrecen muchas posibilidades y dentro de estas las formas de comunicarse se llama interpersonalidad y con ello las relaciones entre ellas son de todo tipo; sin embargo, para el desarrollo de algunas formas es recurrente calificar al estudiante, al docente, al directivo, al funcionario, al ejecutivo, al burócrata, al mediocre y tanto por ser académicamente deficiente como por no saber ser inteligentemente emocional (Figura 11).

Figura 11

Análisis del concepto transversalidad del currículo



³ “La resiliencia, para el etólogo francés Boris Cyrulnik, es un proceso diacrónico y sincrónico en el que fuerzas biológicas, históricas, afectivas y sociales se articulan para metamorfosear un golpe recibido en algo soportable. “Resiliencia” es un concepto traído de la física, pero que en ciencias sociales ya no designa solamente la resistencia de un material o su capacidad para deformarse y retomar su forma, sino que designa el conjunto de procesos y estrategias que emplea un individuo para hacer de una situación amarga algo soportable” (González, 2017, p. 206).

Una pregunta es el reflejo muy particular de las necesidades y de las limitaciones que no necesariamente busca respuestas, sino de la inteligencia de quienes tienen la responsabilidad. La identificación de las relaciones entre algunas categorías se desprende naturalmente de cómo se ha construido los conceptos y cómo es que estos ayudan a que el currículo establezca muchas relaciones con el desarrollo humano antes que sea objeto de estudio desde cualquier ciencia, sin embargo, estos procedimientos técnicos también definen el rol del creador. Si el currículo es suficientemente comunicativo, lo más probable es que la interpersonalidad sea un proceso racionalmente admitido y exime el error. Trasciende entonces que “las inteligencias personales pueden estar arraigadas en la biología, pero mediante las culturas se pueden discernir vastas diferencias altamente instructivas en sus constituciones” (Gardner 1999, p. 318), precisamente, el currículo y la transversalidad se constituyen en la cultura y para la cultura, pero sin alterar el sentido de la convivencia. Si la pregunta: ¿cuál es la relación que existen entre los temas transversales? se planteara a Habermas, tendría razones centradas en las necesidades, aunque las interpretaciones sean míticas, desconociendo que lo mítico es estructuralmente humano.

En la misma lógica, la pregunta: ¿Qué es la transversalidad del currículo? Podría evocar las necesidades ante una sociedad violenta o una sociedad con una educación mental poco productiva o es que la salud mental, después de un angustioso proceso de pandemia, requiere de las buenas relaciones interpersonales. Ello colige, entonces con lo que dice Goleman (1996) “[l]as personas con habilidades emocionales bien desarrolladas también tienen más probabilidades de sentirse satisfechas y ser eficaces en su vida, y de dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad” (p. 57); estas valoraciones acerca de lo emocional necesariamente están dentro de la pregunta asociada a las relaciones interpersonales que se producen dentro de las prácticas educativas.

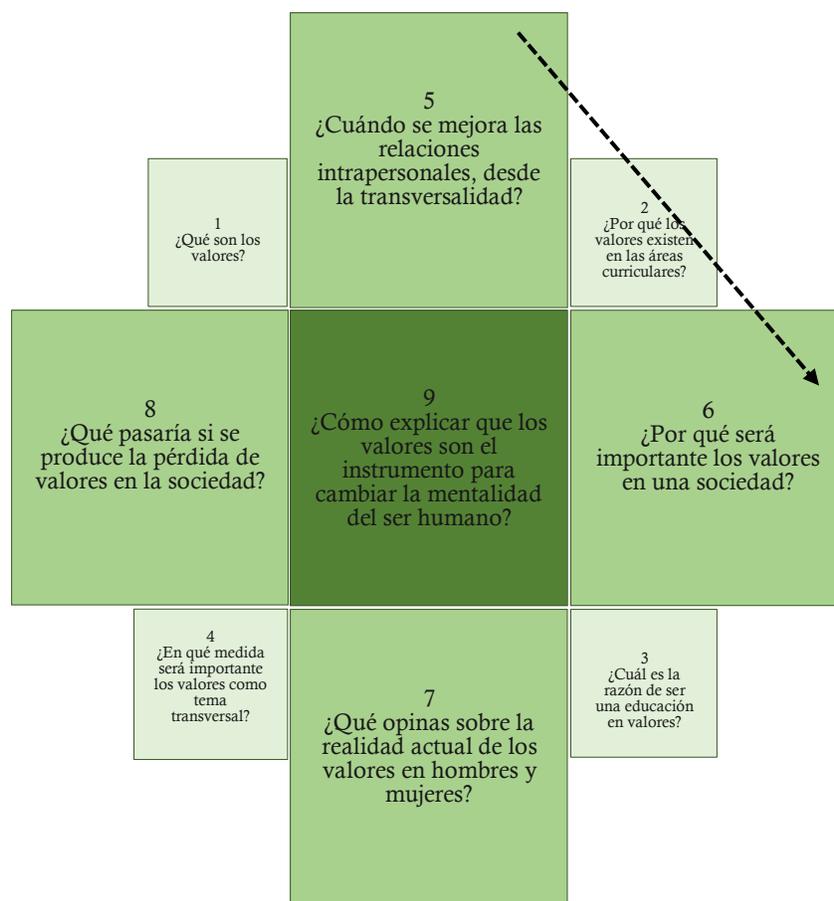
La transversalidad como objeto de análisis mediante las preguntas de la Chakana y la *idea del qué* es no tiene límites dentro del propio análisis, donde las especulaciones son armonías dialécticas al encarar propuestas curriculares. Cualquier sesgo conceptual ayuda a comprender el sentido de la pregunta en relación con la otra pregunta, quizá para comprender el sentido práctico de los temas transversales. Si una de las necesidades está en relación con las limitaciones emocionales la espiritualidad no está lejos de la categorización, desde luego que en relación con Gardner y Goleman lo sostenido por Wigglesworth (2011, 2012, citado en Fischman, 2013) que “[l]a inteligencia espiritual: es la capacidad de escoger al ser elevado sobre el ego, extrayendo su sabiduría y compasión para mantener nuestra paz exterior e interior al margen de las circunstancias (p. 27), al mismo tiempo señala: “[e]l problema de esta definición es que parece imposible de lograr...”. Si asociamos la inteligencia emocional a otra de las categorías como la espiritualidad, no se duda que estas relaciones permiten el desarrollo de la interpersonalidad en cualquier escenario.

Currículo transversal

En la misma dinámica que se ha desarrollado en las Chakanas anteriores, se puede observar el análisis diagonal que une las preguntas 5, 2 y 6 (Figura 12).

Figura 12

Olivia Díaz Chávez



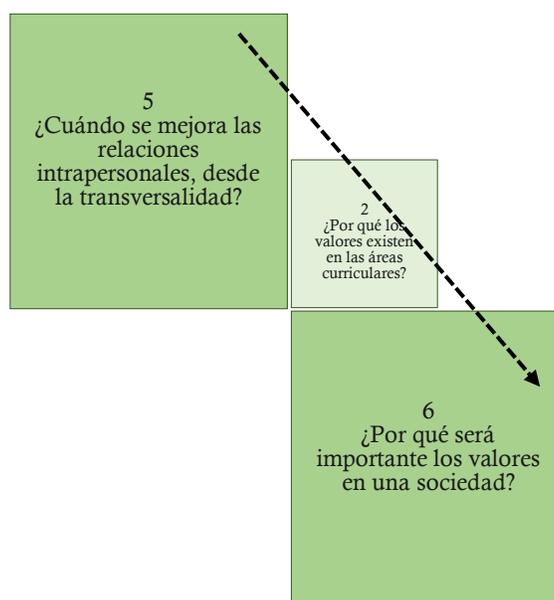
La utilidad de la transversalidad es un cuestionamiento vigoroso para las prácticas educativas en el escenario de la escuela y la diversidad en la que se desarrolla, las áreas curriculares y los valores dentro de una sociedad sin valores es difícil de hablar, puesto que cada grupo humano jerarquiza los suyos con el objeto de darle sentido a las formas de vida. Todas las acciones están en relación con los valores. La escuela, como el hogar, pueden ser el origen de muchos valores o la posibilidad de negarlos

hacia los seres humana en formación. A cambio de ello, el contexto o la realidad exterior contribuyen a formar cada valor que ha de servir en la vida. Las áreas curriculares son espacios para la axiología dentro de cualquier marco ético o moral.

El sentido humano de la escuela —deontológicamente hablando— está centrado en el desarrollo humano y debería tener como pretexto el conocimiento que muchos llaman competencias; sin embargo, la primacía del conocimiento está por encima del sentido formativo, por ello es que la pregunta número cinco contiene argumentos intrínsecos entre lo intrapersonal y transversalidad (Figura 13).

Figura 13

Análisis sobre el currículo transversal



A todas luces es evidente que el currículo está focalizado —desde las tres preguntas— en las necesidades muchas veces desapercibidas. Frente a esto, Dulanto (2013) sostiene que “[e]l cerebro que todo docente debe aprender a controlar en un aula, es el cerebro de las necesidades básicas” (p. 28), por cuanto si la escuela no atiende desde sus verdaderos propósitos difícilmente se puede lograr cambios relevantes. Al asociar la pregunta cinco con la pregunta dos, notamos que es concomitante el hecho de relacionar —dualidad— cuatro categorías: *intrapersonalidad*, *transversalidad*, *valores* y *sociedad*. Sin ser tan notorio se deja entrever que el empleo de categorías y el uso operacional de *transversalidad* tiene un acento ideológico a manera de idea fuerza. Padilla Gómez y Figueroa Corrales (2021) recogen algunas impresiones:

Mateo (2010), los ejes transversales no son ninguna materia ni asignatura, sino que son líneas teóricas que atraviesan, impregnan, vinculan y conectan todas las asignaturas del currículo y, por tanto, favorecen una visión de conjunto. Botero (2015), son instrumentos globalizantes de carácter interdisciplinario que atraviesan la totalidad del currículo y en particular la totalidad de las áreas del conocimiento, las disciplinas y los temas con la finalidad de crear condiciones favorables para proporcionar a los alumnos una mayor formación en aspectos sociales. Yturalde (2017), asume que son ejes fundamentales para contribuir, a través de la educación, con la solución de problemas latentes en la sociedad y debe ser acompañado de la malla curricular de las diversas materias de todas las especialidades en procesos formativos (p. 155)

Desde las perspectivas de las tres preguntas, las necesidades por saber el sentido del concepto son cruciales, pero al mismo tiempo la idea de solucionar los problemas es latente. La idea de currículo transversal es muy ambiciosa respecto de las ideas ya establecidas, si se trata del ideario complementario a cualquier currículo se entiende que son aportes ideográficos respecto a los problemas educativos con énfasis en la sociedad. Es decir, cualquier problema social se toma como efecto de los procesos educativos. No obstante, la escuela no sería la responsable. Por lo tanto, si los problemas son efectos y no de la escuela los temas transversales tendrían otra orientación. Las *líneas teóricas que atraviesan* tiempos y espacios, que plantea Mateo, son recurrencias que solo se corresponden con idealizaciones racionales con fines específicos, tal vez orientados a la interdisciplinariedad. Si la escuela se preocupa por el desarrollo del pensamiento con cualquier estrategia no sería necesarios los temas transversales porque sería una escuela viva con un dinamismo absoluto y sinérgico que encara el proceso de aprendizaje para abordar otros problemas. Botero instrumentaliza los temas transversales y piensa que atraviesa todos los procesos, el dilema de ello es que la existencia de estrategias frente a la racionalidad de cualquier docente con arraigo conductista le puede parecer utópico. Yturalde, en cambio, divaga en sus ideas a puntualizar el propósito de los temas transversales antes que la importancia del concepto.

Las preguntas cinco, dos y seis, dentro del valor de la cosmovisión y la dualidad, han generado un contexto determinado para las ciencias, cualquier puede ser aportante al análisis, considerando que la educación no es ciencias y la recurrencia de la psicología trasciende históricamente. Aquel contexto 5-2-6 puede verse desde la teoría de Habermas cuando deja de fustigar y asumir que los dilemas y los científicos perviven porque el objeto de estudio puede ser el mismo científico que encara el sentido ético al interpretar y solo describe una realidad no siempre real. Nótese en el siguiente apartado:

En las ciencias sociales los procedimientos de interpretación racional gozan de un dudoso prestigio. La crítica de que es objeto el empleo de modelos ideales en ciencia económica demuestra que algunos ponen en cuestión el contenido empírico y la fecundidad explicativa de los modelos de decisión racional. (Habermas, 1999, p. 151)

El nivel abstracto de las categorías es una riqueza que evidencia que las ciencias no siempre son fecundas cuando encaran la realidad y entonces la duda resalta frente a las limitaciones. Por ello es que la proliferación de conceptos atrofia ciertas líneas del pensamiento sobre el currículo al *toparse* con la transversalidad y las repercusiones en el estado de las cosas. Así como las preguntas en la Chakana como estrategia cuestionan el rol de las categorías en función del conocimiento, también y sin alarde de lo oprobio es significativo preguntarse: ¿por qué la interpretación racional tiene dudoso prestigio?

El atrevimiento por incorporar los temas transversales al currículo no tiene un propósito firme y acorde, por cuanto “[e]l científico social se encuentra con objetos estructurados ya simbólicamente; éstos encarnan estructuras de un saber preteórico, con cuya ayuda los sujetos capaces de lenguaje y de acción han constituido esos objetos (Habermas, 1999, p. 154); por lo tanto, como cualquier otra ciencia social, solo se estrecha a la vulgaridad mediante la descripción de su propia entraña y se enajena a sus mismos principios. La exposición y concepción de currículo como categoría es una *estructura definida* muy susceptible de la racionalidad ajena y que por error de los científicos sociales puede ser muy permeable hasta la deformación. Desde ya los argumentos son más que suficientes para situar las implicancias de lo *transversal* en espacios geográficos⁴ muy variados como el caso peruano. Continúa Habermas (1999):

El científico social no cuenta en principio con un acceso al mundo de la vida distinto del que tiene el lego en ciencias sociales. En cierto modo tiene que pertenecer ya al mundo de la vida cuyos ingredientes quiere describir (p. 155)

La *inexpertis* cómodamente presentada mediante la condición de *lego* caracteriza el rol del científico social en un contexto complejo, por cuanto y aunque sus estudios los realice a distancias inconmensurables de su origen habrá el sesgo que surge de su condición humana solo para describir al hombre y muchas veces terminar cosificando todo.

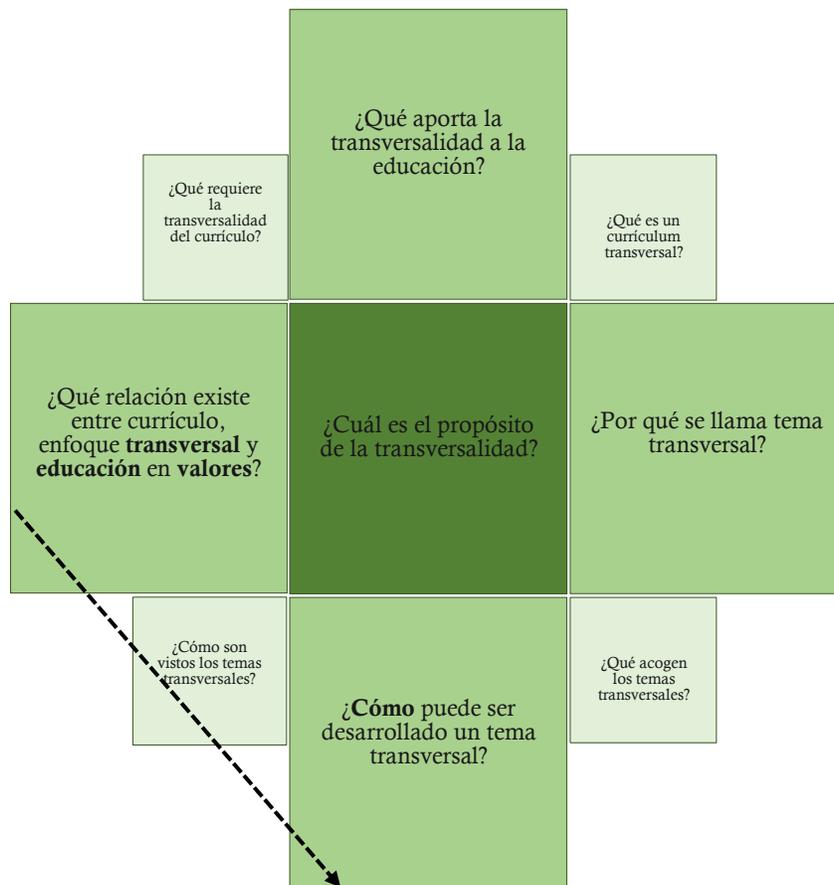
⁴ Los pueblos indígenas u originarios son aquellos colectivos que tienen su origen en tiempos anteriores al Estado, que tienen lugar en este país o región, conservan todas o parte de sus instituciones distintivas, y que, además, presentan la conciencia colectiva de poseer una identidad indígena u originaria. A la fecha, se tiene información de 55 pueblos indígenas en el Perú, siendo 51 de la Amazonía y 4 de los Andes. En esta sección presentamos información sobre la historia, la cultura y la lengua de cada uno de estos pueblos, así como un mapa con su ubicación referencial. Esta información se irá actualizando constantemente con información etnográfica más reciente (Base de datos de Pueblos Indígenas u Originarios, 2024b).

Propósitos de la transversalidad

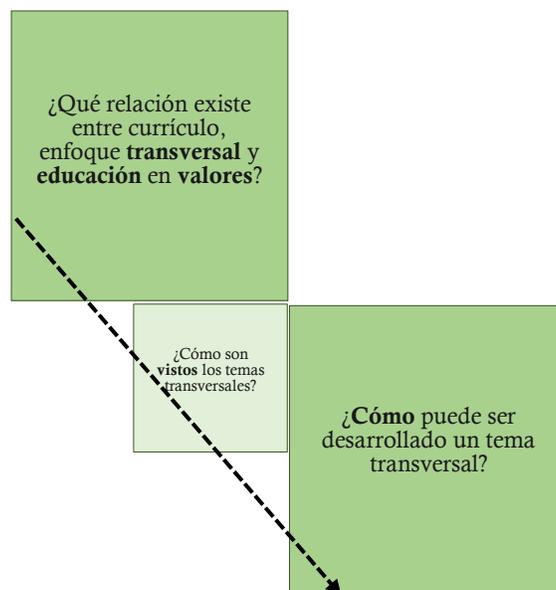
En el análisis diagonal inferior se han seleccionado tres preguntas (Figura 14).

Figura 14

Claudia Pinedo Trambeca



Las categorías en negrita están emitiendo un mensaje colmado de expectativas y por cierto que la recurrencia establece más necesidades que prioridades. Observar en diagonal la dualidad categorial en la Figura 15.

Figura 15*Dualidad categorial*

El debate sobre la pertinencia de la transversalidad en relación con el currículo sigue su tránsito desde lo que Habermas ha sostenido sociológicamente. El lenguaje mediante las palabras en negrita es la representación cognitiva que intenta satisfacer algunas cuestiones propias de aprender cómo es que se relacionan estas categorías. En este proceso es evidente que la articulación —dualidad— entre ellas permite comprender que para las ciencias sociales puede resultar sencillo describir los procesos y cómo es el que el docente o los estudiantes se relacionan y cada uno en su propio recorrido —enseñar y aprender—. Sin embargo, más allá de estos procesos que son muchas veces dialécticos cuando se analiza pragmáticamente para permitir el acceso a los científicos sociales y sus dilatadas descripciones por medio del mismo lenguaje cuando es conocido que:

[E]l científico social no puede servirse de ese lenguaje con que ya se topa en el ámbito objetual como de un instrumento neutral. No puede «montarse» en ese lenguaje sin recurrir al saber preteórico que posee como miembro de un mundo de la vida. (Habermas, 1999, p. 158)

Entre líneas debe decirse que para postular nuevas ideas sobre temas transversales no existió con quién *toparse*, el saber un extremadamente preteórico se corresponde necesariamente con las fallas del aprendizaje para caracterizar a los grupos sociales. ¿Por qué Habermas sostiene que el científico social no puede servirse de ese lenguaje? La exigencia de un basamento o argumento es crucial para describir el estado del currículo antes de ser *atravesado* indistintamente. Este cruce abarca, por antonomasia, el sentido educativo, el marco axiológico y la idea transversal, pero al mismo tiempo

requiere del lenguaje como artificio recurrente en el análisis como miembro al que pertenece, pero asumiendo el sesgo de aquello que por ahora pre-teórico. Siguiendo el recorrido en diagonal surge un *tope* centrado en el *visto* que no es más que las expectativas sobre la funcionalidad de la categoría. Ante esto, Habermas (1999) señala:

El científico social tiene que hacer uso para ello de una competencia y de un saber del que ya dispone intuitivamente como lego. Pero mientras no identifique y analice en profundidad ese saber preteórico no podrá controlar hasta qué punto y con qué consecuencias modifica, al intervenir en él como participante, el proceso de comunicación en que entró con la sola finalidad de entenderlo. (p. 160)

Los riesgos frente al ejercicio científico son muy evidentes cuando el antecedente a la teoría, como herramienta del científico, no es útil por la misma insipiente. La disposición intuitiva del cierto conocimiento no asegura que la descripción sea la más próxima a la realidad, de cierto modo existen más de un plano cuando se reúne metódicamente la realidad, el conocimiento preteórico y el lenguaje para transparentar la realidad que goce de objetividad. En medio de este proceso de corte epistemológico las categorías en la figura anterior sufren interpolaciones conceptuales y hasta pueden ser solo el objeto inmaterial que se puede forzar para darle sentido al contexto.

El poder del *visto* es incesante y muy vehemente por cuanto presenta y representa una cartografía con abundantes posibilidades que se entrecruzan en razones puras de cierta racionalidad. Dice Habermas (1999):

Pues las razones están hechas de tal materia, que no pueden ser descritas en absoluto en la actitud de una tercera persona, es decir, si no se adopta una actitud de asentimiento o de rechazo o de suspensión del juicio. El intérprete no podría entender qué es una razón si no la reconstruyera junto con su pretensión de validez, lo que en el lenguaje de Max Weber quiere decir: si no la interpretara racionalmente. La descripción de las razones exige *eo ipso* una evaluación (p. 164)

La condición orgánica de la materia o del objeto de investigación se pone en cuestión cuando el investigador es ajeno y aunque no lo sea, simplemente es el aparente científico que desea describir. Las razones que permitieron crear el currículo han sido bastante discutidas y han soportado la vorágine del propio proceso evolutivo como para ser *resiliente* a la transversalidad, cuando se sabe que es la representación de cierta racionalidad, aunque la verdad del científico solo se base en conversaciones productivas⁵. Si las conversaciones que sostuvo Robinson (2019) en Europa fueron un verdadero hallazgo ¿por qué no son funcionales para la diversidad de la escuela peruana. Es obvio que la mirada del científico social solo se corresponde con su realidad a la que describe desde su misma experiencia y muy lejos de ser lego. Cualquier estudio con varias miradas solo dependerá de la objetividad —obtusa o interesada— para describir mediante la cosificación del currículo. Comprendiendo las tres preguntas y sometidas a una interpretación muy propia evitando trivialidades no siempre será la representación taxativa de la condición humana que pretende saber ser, saber hacer y saber conocer por medio del currículo. Continúa Habermas (1999):

Ahora bien, los juegos de lenguaje con que el científico social se topa en su ámbito objetual y en los que, al menos virtualmente, tiene que participar son siempre de naturaleza particular. ¿Cómo puede conectar una teoría científica con los conceptos vigentes en el mundo de la vida y liberarse a la vez de la particularidad de éstos? (p. 172)

⁵ A continuación, se muestran las complejidades que enfrentan las políticas de reforma, cuando tratan de cambiar “por decreto” las prácticas de liderazgo que realizan los directivos y los docentes, y se exponen las virtudes de un método innovador en particular, llamado de indagación en la teoría que la profesora Robinson ha estado desarrollando en Nueva Zelanda y Australia. Dicho método se basa en ciclos iterativos de indagación sobre las teorías de la acción que inspiran las prácticas existentes en aula y una evaluación comparativa con las teorías alternativas que fundan la propuesta de cambio. Un punto relevante para poder avanzar en esta metodología radica en la falta de competencias que evidencian los líderes para entablar conversaciones productivas (y que posibiliten una real indagación en conjunto tanto en la cognición como en la acción) con los docentes, materia en que urge desarrollar sus capacidades (Weinstein, 2016, p. 9).



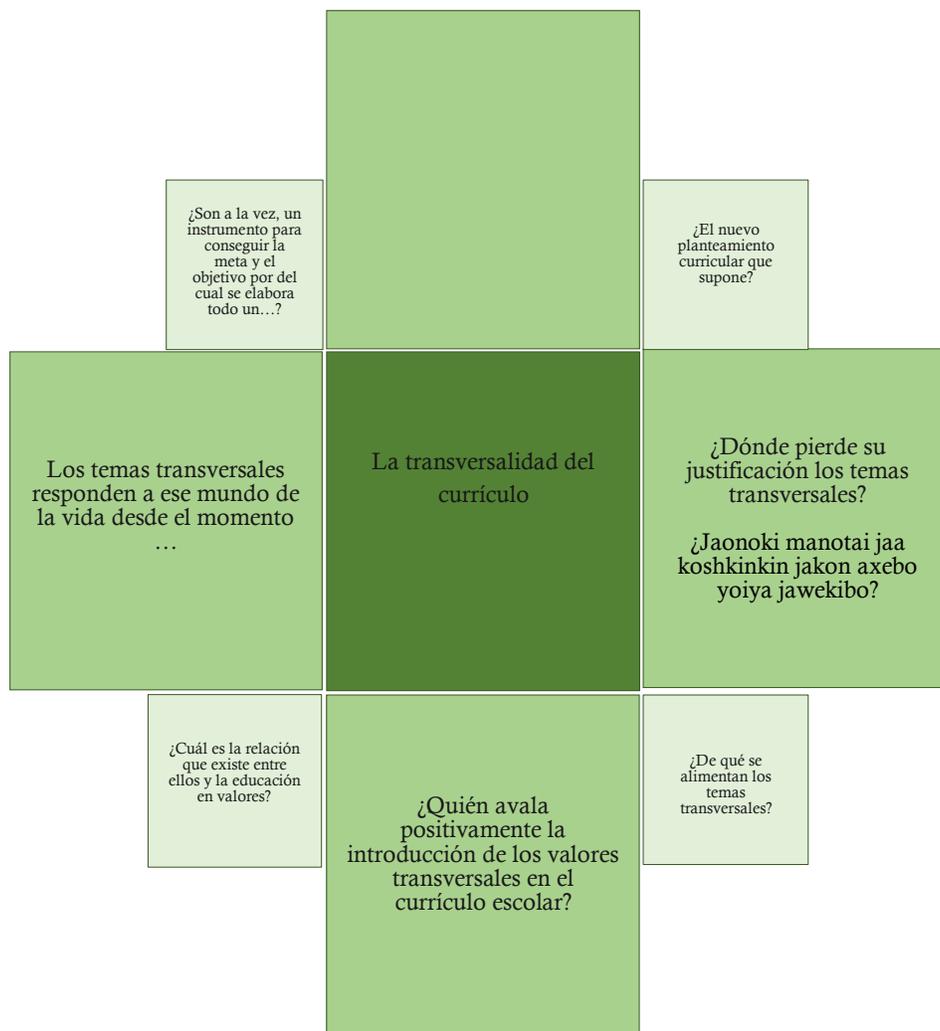
Capítulo III

La narrativa en la idea de Habermas

En los capítulos anteriores se han acusado o se han planteado una serie de ideas en torno a la racionalidad y el espacio que brinda la transversalidad. La única diferencia que se observa desde este libro, mediante la Chakana pregunta, es la intención de comprender cierto racionalismo ante la formalidad de cualquier propuesta curricular (Figura 16).

Figura 16

Inés Poma Salas



¿Dónde pierden su justificación los temas transversales?6

[¿Jaonoki manotai jaa koshkinin jakon axebo yoiya jawekibo?]

Los temas transversales se utilizan en la educación básica regular y con ello se busca dar respuesta a las problemáticas de la sociedad actual, es un conjunto de valores y actitudes que tanto estudiantes, docentes y directivos deben de desarrollar, estos temas transversales promueven el intercambio de ideas y experiencias, la práctica de valores que apuntan a promover relaciones solidarias entre los miembros de una comunidad. Los temas transversales pierden su justificación cuando no responden a los desafíos de la sociedad actual, por ejemplo: la educación para la salud y la educación sexual, actualmente los problemas de salud se han agudizado llegando a saturar postas médicas, centros de salud y hospitales del seguro social y es por qué no se educa a la población a alimentarse, a producir sus propios alimentos orgánicos que hoy por hoy se está convirtiendo en una necesidad ya que los campos de cultivos están sobre explotados, el uso de pesticidas y fertilizantes en los alimentos que se venden en los mercados es alarmante, sin dejar de mencionar la contaminación del suelo, de los ríos y mares por el uso de estos productos y los altos niveles de carbono que se producen por el arado de las tierras; el problema se agrava con el consumo de comidas con altos índices de carbohidratos como pastas, panes, arroz, papas fritas, etc., y el poco consumo de fibra y proteína vegetal, es urgente que se eduque a la población en este tema transversal desde el nivel inicial y que sea realmente transversal en todos los ciclos y formas de atención de la educación básica en nuestro país. La educación sexual va en el mismo camino de ser catalogada como necesidad urgente por atender en todo el ámbito de nuestro país, los embarazos adolescentes van en aumento en los últimos cinco años y se agravan las estadísticas en las zonas rurales de nuestro litoral, ocasionando deserción escolar y aumentando los índices de mortalidad materna e infantil. La información sobre sexualidad que poseen los adolescentes de edad escolar es ineficiente, contradictoria y hasta equivocada, creándose mitos y creencias equivocadas en torno a su propia sexualidad. Otro tema transversal que es una necesidad de incluir en el sistema educativo es la educación del consumidor, ya que los medios de comunicación masivos nos bombardean de mensajes y de productos que nos alientan a comprar, a consumir y generar deudas con las tarjetas de crédito que tienen altas tasas de interés y que a la larga nos convierten en esclavos financieros, la educación básica debe de brindar a los niños y jóvenes la información adecuada sobre el impacto que tienen sus elecciones diarias como consumidores y la importancia de buscar la libertad financiera tomando buenas decisiones para su futuro y

que no se conviertan en consumidores impulsivos, al contrario que lleven sus finanzas de una manera ordenada y fortalecer los hábitos de ahorro y emprendimiento. Urge que los funcionarios del ministerio de educación tomen las medidas necesarias y la acertada decisión de incluir al menos estos dos temas transversales que se ha expuesto en la educación básica de nuestro país.

En contexto

Itibikeska bakebo axetimeraronki jake Ja chibankin ati maxkatima jawekibo, jan ronki benai mesko masa memai nato jeman jaabo jawekibo yokakana yoi yoi bainti rama jawekibo winotai nato netemeax, natobo iki mesko ese itan shinametana jakoni iti jawekibo, bakebo kirika axeaibo, axeamisbo itan ja axeati xobon koshi ikaboribi, jatixonbi akana iti jake nato jakon tee, Ja chibankin ati yoiyatonin kaironki imai mesko shinan itan jaton onana shinanbo toe toexonbainki, jakoma jawekibo akantima, itanribi jaton jemankon jakon akin noikana, ramiana ramiananabo tsinkixon jaweki akaibo. Ja chibankin ati joibo jakomati kai jawetianki jakoma jawekibo nato netememeax jakonshaman iamaitian, iti atipanke: non yorabo jakon akin koiranti, itan benbo itan ainbo jishtia jekibo axetibo, ramatianara non oinai mesko isin pikotaboan noa jainoax raometi xobobo, non bakeshoko, anicha itan ani ikainbo, moa tsoabi jiki jisama iorai kikini bochona kopi, neskarabo kopi kaiki non jemabo non jakon pikanti itan jaton banati jaweki non axe ayamai moai chaira isintima kopi, rama banabo moa jakonshamanma iki ichaira akin banakana kopi, jabichoma mesko jan xena reteaibokayaton beai meskon isin iti jawekibo tsamaxon marokanainkonia kikin rateti keska jaweki iki, ikaxbi noa shinanbenotima iki, jaa mai kikin akin rami akana ichaira banati rao niaxon, non paro ribi, non ani paro itanribi xoxoti mai chirinkanabo; non yoran kaira akai wetiora jawekibicho bikin jaan pototires yoipakebanon; pasta, harina mispan, arroz, papa shee, wetsa más boribi, ikaxbi non ayamai jan non yora koshi akai yama itanribi jakon akin non yora este este shamanbo ikaibo yama, non yora kikin akin jimi jakon akai yama, ishtonkaira iti jake nato tee non aka, noa chibankanti kopi non jemaboan, ja bakeshokoboinax iti jake nato peokota.

benbo itan ainbooboana yora onanti jawekironki iki ramatianbo, noa kikin axea iti jake, jatikeaxbi, bakeshokeaxbi totai iki rama kikinshaman icha nato pichika baritia non oinna, non yoiti atipanke non jemanko iora icha., jabichoma moa bakeshokoax toxon akai jenekankin jatiribi ikana mawabetani bakexontakobo. Nato benbo itan ainbooboana yora onanti jawekironki non axeti xobonko jato yoimachakanai, non oinai tsonbi jakonshaman akin ese yamai, jakonshaman akin jato yoiyamakana beno jisares itinkanke. Wetsa chibankin ati maxkatima jawekiboribi iki non nia niabaintiribi iki jaskaxon jakonshaman akin non jaweki biaibo, nato jawekibo aka iti jake noa ochomeraxonbi onamaiboan jakon akinshaman kikin akin ninkama, jatian noa ikai moa jakoinra akin oinmakana tse tse itanan bires biresai jonibo, noa ichairabo ribimekana jake moa timenmaira menireskana bias, chinikai ikai moa non koriki biashokobo, noiba jawe biti yamaketia masa shinantima kopi,

chini kopi ati kaira ikai masa meti, moa no menikas menikas ikaitian biapekaoparikaya, neskara jakoma jaweki winonaketiankaya iti jake non bakebo jakonshaman akin axeaka, jato noakeska ishokonaketian, onanshamanax aniax iti kopi, nato bakexonbi jakon akin koriki akaibokaya iti jakonax jai. Nato jawekibokayara iti jake ministerionin tetai jonibon jakon akin makexona bakebo jakon shinanyabi aniti kopi.

Todos los problemas que se acusan en la narrativa de Inés solo son la representación de necesidades históricas para un país con profundas diferencias entre los pueblos que tienen sus propias cosmovisiones y entendimientos de su misma realidad. La perspectiva de Inés y el valor utilitario de la transversalidad es evidente por cuanto es recurrente que una idea transversal “se utiliza” de cualquier forma. ¿En realidad es así? La hegemonía de la transversalidad permite que sea utilizada con fines de mejorar el sentido de la educación por la inercia del magisterio, puede prescindir de ello y la enseñanza no sería del modo ideal. El racionalismo de Habermas tiene límites en la otra racionalidad que no solo acusa lo útil que puede no ser la transversalidad si no que hay otros factores tradicionales que coadyuvan a ello.

Cualquier forma o mecanismo que permita o proyecte una visión del currículo mediante la transversalidad es siempre el imperativo de hallar respuestas a los problemas, ¿cuáles son estos? Si no es más que un listado de ideas que poco o nada pueden trascender, puesto que son ideas, quizá con el mismo furor que las que propicia la filosofía o aquellas que guardan discretamente un problema, pero ha de verse como un espacio moderno del currículo. Aquí las ideas/enfoques transversales.

- Enfoque de derechos.
- Enfoque inclusivo.
- Enfoque intercultural.
- Enfoque de igualdad de género.
- Enfoque ambiental.
- Enfoque orientado al bien común.
- Enfoque búsqueda de la excelencia.

Cualquiera que se escoja siempre busca respuestas a los problemas y con ello la responsabilidad social se ha trasladado indirectamente a la escuela, como si de ello fuera responsable, aunque genere individuos con ciertas características. Todas las formas de presentar el conocimiento o el mismo pensamiento son a través de ciertas ideas oscilantes en torno a la vida del docente en relación con la vida de los estudiantes. Son producto concreto del “intercambio de ideas”, con ello se construyen nuevos espacios para la reflexión, por ello es que el currículo, en cualquier escenario, es abierto y es capaz de cambiar en la medida de las exigencias en sí mismo.

Si bien, la existencia del conocimiento es producto humano y de los procesos que ha desarrollado el individuo, quiere decir que el currículo en sí mismo puede y debe encarar los desafíos. Para ello tiene en la didáctica otro aliado por naturaleza. Ningún desafío puede exceptuar a la escuela o a la universidad, están creadas con ideario para ello, por cuanto el conocimiento no es estático.

¿A qué conducen las áreas curriculares?⁷

[¿Ramakayaki chibankin ati maxkatima jawekibo jaono noa boai?]

Volviendo al sentido de la Chakana pregunta como el espacio para generar preguntas con pensamiento crítico, se debe indicar que la libertad es una condición insuperable para redactar algunas ideas. Estas están en función de las mismas expectativas que se generan. Habitualmente es la respuesta a la pregunta, aunque la idea de crear o recrear conocimiento es importante en este proceso. La pregunta de Nilda es importante en la medida que es necesario predestinar el destino de una idea al ser planteada, puesto que es importante proyectar algunos efectos, puesto que la relación entre la causa y el efecto es siempre una dualidad funcional en todo campo del saber.

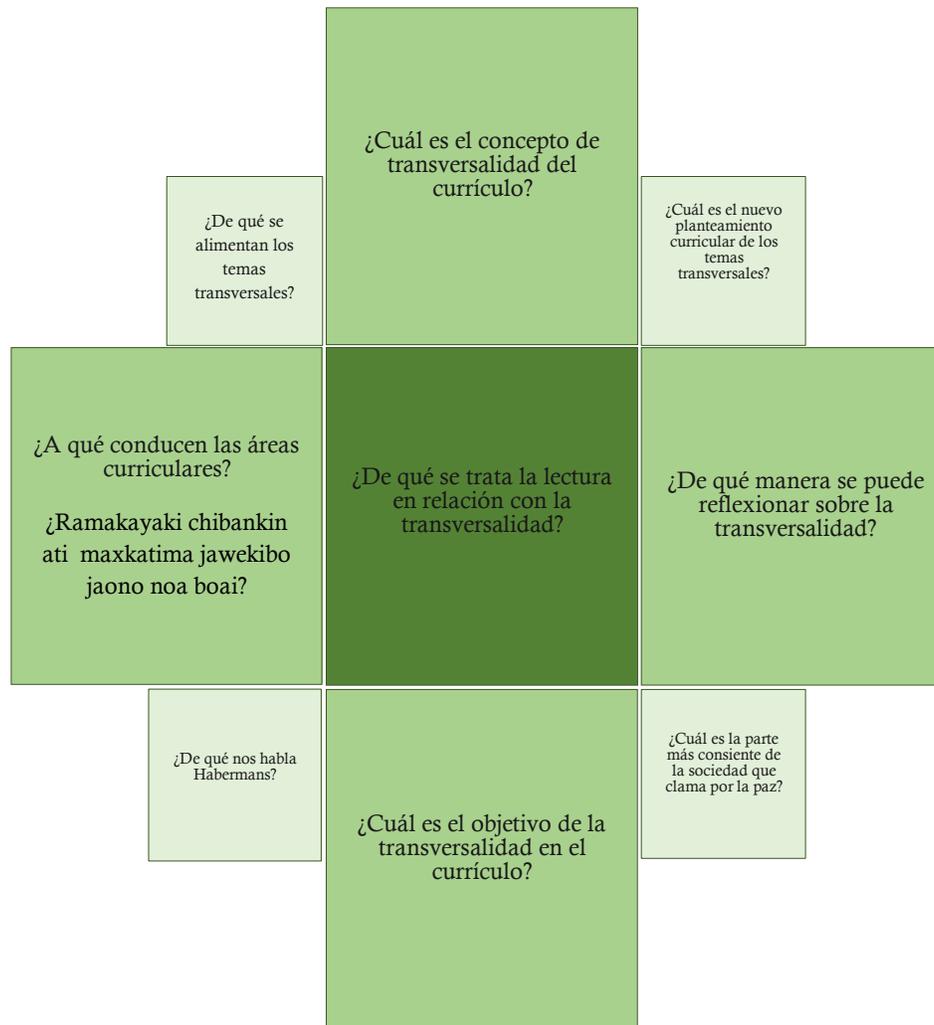
Si los sistemas educativos intentan resolver problemas y que no siempre les corresponde, pero se proyecta el rol del individuo, entonces es previsible que los efectos tengan las mismas excusas; es decir, ¿hacia dónde se conduce el hombre educado?, ¿se conduce, necesariamente por medio de su racionalidad? Cualquier cuestionamiento tiene sentido pragmático cuando se relaciona los procesos con la condición humana y cómo ha de ser esta en función de la incertidumbre. Para construir ideas futuribles es necesario repensar que el currículo deje de ser un concepto antojadizo para ser dinamismo puro que refleje la condición humana en el sentido de saber que el “saber hacer” contribuye al “saber ser”.

El currículo es el “saber conocer” dentro de una realidad que busca que el individuo “aprenda a ser” dentro de lo que él mismo es capaz de crear; por lo tanto, el currículo y las ideas transversales puede ser solo un cliché con conceptos imantados de la misma ideología poco trascendente, porque siendo, el currículo una estructura, abierta tendrá las mejores posibilidades para el desarrollo humano, y con ello se puede caracterizar la proyección del hombre cuando sea distinto dentro del bien y no de la mediocridad. Antes que dominar el concepto de currículo y de la misma transversalidad primero debería ser cuestionado (Figura 17).

⁷ Nilda Kirino Rodríguez

Figura 17

Cuestionamiento al concepto transversalidad del currículo



La pregunta principal (PP) de la derecha y su énfasis en la proyección ha permitido construir ideas que permiten desarrollar otras con el fin de comprender, no solo la magnitud del currículo, sino que en la medida que se pregunta se puede lograr “otra racionalidad” del mismo, y cómo es que los problemas no lo son, aunque las alternativas son solo elementos retóricos que forman parte de la narrativa. Atentos al siguiente texto:

Empecemos recordando que las áreas curriculares son organizadores del currículo que, al momento de realizar la programación y planificación se toman en cuenta las características particulares de los y las estudiantes, sus necesidades, sus creencias, valores, cultura, lengua entre otros. Las áreas curriculares de los diferentes niveles de la Educación básica regular organizan las competencias que se espera que el niño o niña pueda alcanzar al terminar cada ciclo y además buscan articular las experiencias de aprendizaje afines. Cada área curricular está fundamentada en uno o en varios enfoques, que son los marcos teóricos y metodológicos que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje, además contienen orientaciones generales para el desarrollo de las competencias que se espera que los estudiantes desarrollen a través de cada área curricular y las vinculaciones entre competencias de las diversas áreas. Luego, se presentan las definiciones de las competencias y sus capacidades, con sus respectivos estándares de aprendizaje, que son los niveles de progresión de las competencias y que definen niveles esperados de las mismas al final de cada ciclo de la Educación Básica Regular.

Las áreas curriculares conducen sobre todo a que el niño alcance las competencias establecidas para su edad en un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros. Y a la construcción de aprendizajes significativos que el niño o niña aprenderá para toda la vida, resulta entonces importante mejorar las condiciones en las que se dan estos procesos: alianzas estratégicas con otras instituciones, redes de intercambio entre Instituciones Educativas, participación de los diversos actores educativos y el aprovechamiento de los conocimientos ancestrales.

En contexto

Nato kirika atibora itinke jaska akin currículo atibo kaya kano aka, moa axeati iketian moa tee peonoxon ati jake jaweskashaman akin atirin ixon ointanan itanribi bakebo onantanan, jaton kenai, jaton ikoain, axe, ika, joi itan wetsaboribi. Nato jaska akin kirika atibo jaskati bakebo axeti ati iki jaskarakeskain nokomakasai ja kirika aki tapiti nokoboai ja akin mesko jawekibo axebokanai. Nato kirika kanobo iki jaskara westiora iamax icha akin ani ointina ikain, ja akanai marco teórico akin itan jaska ashaman akin axeaboti ika kano, jaskaribi itinke jaska akin ati akin yoiyabo jaskaxon bianamatibo akin yoiya. Japekao, non akai jain nokomatibo itan jashaman axeatibo abokin, jaskaribi jaskarashaain nokomati axeaxon, ja iki jaskati axekai itan jain noa nokokasai ja tapiti nokokin nato Axeti jaweki jainkaman nokomati iki ikain.

Ja axeati jawekibaonra ati jake ikonbi axetiainko nokomaki ja baritiaya ixon ikaxbi iti jake jatibitian ayake ayakekin jakoni axeti kopi, itibikeska itan jakon akin aka, neskarabaon bakebo jaton shinan animai jonibi akin shinan chopexonboaitian. Jaskara kopi, non oinbainxon non akina iti jake jaton anibo ixon, jakoni axeti kopi ja onantana jakoni jati kopi, jaskarabo kopi non jakon akin jainoax axeaibo axona iti jake: wetsa axeamis jonibobetan, onanbobo akinanankin, mesko wirakochabo axeti tee akaibobetan itan non axeboainxonrixi axekanabo.

Las evidentes relaciones entre el conocimiento y la condición humana permiten comprender que cualquier intento desde el currículo siempre habrá cuestiones puras y humanas como las creencias que se han establecido y movilizan la naturaleza del ser. En realidad, plantear ideas como los enfoques transversales es una respuesta primigenia que responde también al poder de las creencias, pues se cree que al añadir los ejes transversales se soluciona el problema de aprendizaje, o en el mejor de los casos, se mejoran las condiciones en las cuales se ha creado el currículo.

Las necesidades, sin importar su naturaleza, es y siempre será el motivo para cualquier currículo, puesto que los sistemas educativos tienden a resolver complejos problemas. Para ello es necesario jerarquizar una serie de categorías como las competencias. Sin ellas es poco probable que puede comprender el rol de la enseñanza. Las relaciones entre el currículo y cualquier sistema de competencias tienen elementos orientados a la formación humana dentro de otra categoría que, a todas luces, es recurrente para el desarrollo humano. Es decir, el individuo dentro de su propio sistema educativo desarrolla competencias para alcanzar otras dentro de la incertidumbre. En el mundo laboral las competencias definen el papel de los individuos y por ello se caracterizan.

Desde esta mirada los enfoques transversales aportan competencias o son competencias que se han de lograr. Las áreas curriculares son solo pretextos que se ayudan de las competencias y de manera discreta es notorio que los enfoques transversales solo pueden ser ideas que confluyen al mismo propósito, pero no marcan la pauta racional o que ello sea la solución. Sin dejar de lado la importancia de las competencias es importante comprender que el marco teórico es muy importante en la medida que aporta el valor de la epistemología y de cualquier otra categoría par o inferior como las propias capacidades que no necesariamente conducen al aprendizaje significativo, sino que es una oportunidad aprovechable por el individuo.

¿Cuáles son esos valores que parecen ser deseados por los sujetos de nuestros tiempos?

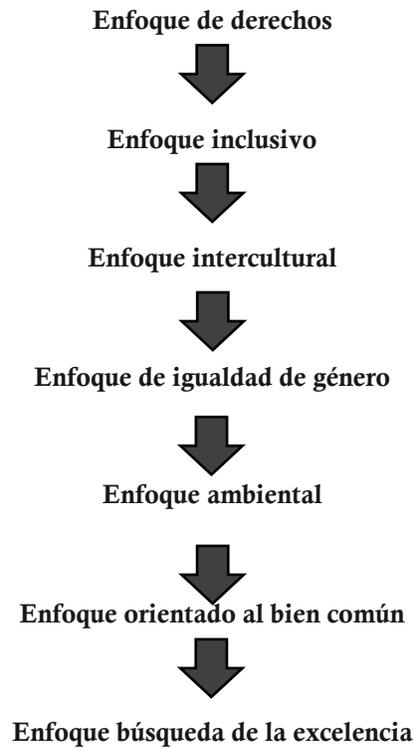
[¿Jawerato ese itan axeshamanbokaiki noa axetin kenai jonibikeska nato nete iti kopi?] 8

En la misma dinámica de trabajo a lo largo del libro se deja comprender que las preguntas trascienden notoriamente al poder de la axiología y las condiciones de los valores. Si se recuerdan los enfoques transversales:

- Enfoque de derechos.
- Enfoque inclusivo.
- Enfoque intercultural.
- Enfoque de igualdad de género.
- Enfoque ambiental.
- Enfoque orientado al bien común.
- Enfoque búsqueda de la excelencia.

Es evidente que la axiología es una categoría intrincada, puesto que se puede afirmar que la axiología es un enfoque transversal a los enfoques transversales. No puede haber ningún enfoque que se niegue al poder de los valores dentro de los esquemas humanos. Todas las actuaciones son racionales, pero no tienen los mismos efectos cuando se habla de los mismos, pero que perjudican a la humanidad. Las diversas relaciones que se pueden identificar entre cada enfoque transversal deben estar claramente identificadas dentro del rol que le corresponde. Los valores pueden y deben estar implícitamente (Figura 18).

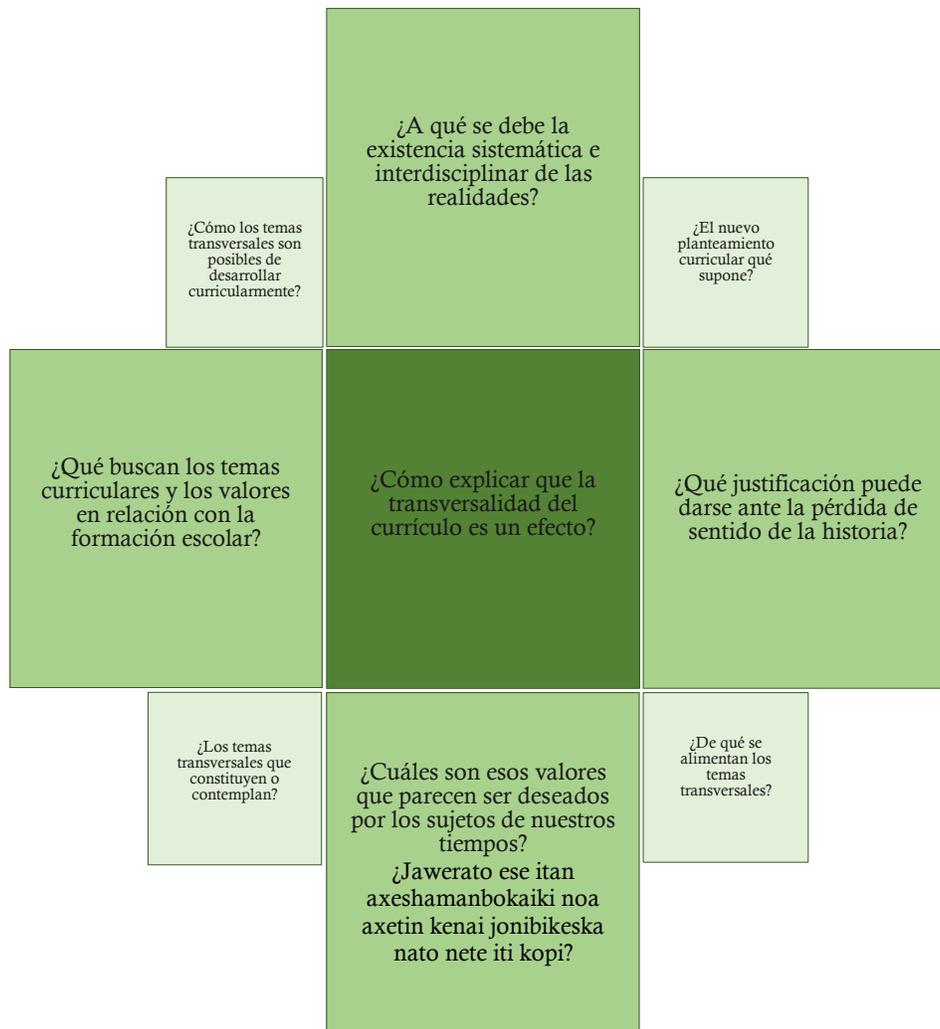
Figura 18
Valores implícitos



La funcionalidad de los enfoques transversales no depende de la capacidad del docente, tampoco de las que puedan haber desarrollado los estudiantes; se trata de comprender que son ideas conexas que pueden trascender cuando su misma pragmática así lo definen. Es decir, los enfoques transversales pueden ser ideas sin sentido cuando las competencias se han desarrollado o es que el ejercicio de los valores es más poderoso que un enfoque y, por lo tanto, resulta relativo cualquier esfuerzo por ello. La Figura 19 muestra las relaciones entre preguntas y la libertad para seleccionar la pregunta principal (PP) inferior.

Figura 19

Relaciones entre preguntas y pregunta principal



Los valores son creencias e ideales que definen al individuo y que se adquieren en la interacción con el medio en donde convive, La educación en valores se transforma en una necesidad educativa cuando esta permite desarrollar la personalidad del individuo mediante varias estrategias metodológicas, en las cuales se fomenten las interrelaciones con otras personas dentro del contexto educativo, social, laboral entre otros. En la etapa escolar es importante la formación de valores para el desarrollo de la personalidad, en la sociedad actual es necesario que todos conozcamos de una serie de valores que nos servirán para conseguir una vida más digna de forma individual, así como también dentro de uno o varios grupos sociales. Algunos valores que son deseados en nuestros tiempos son: Respeto:

cualquier valor podría encabezar esta lista, pero creemos que el respeto merece ocupar este puesto. Respetar a nuestra familia, a nuestros amigos y amigas, a quienes no conocemos, a culturas que nos parecen distintas, a quienes son diferentes... genera un ambiente de comunicación y de paz. La honestidad es una cualidad que implica sinceridad. Encontrar un futuro con personas honestas garantiza verdad, respeto, franqueza y libertad. Amor: Cuando hablamos de amor no nos referimos solo al amor de pareja. Actuar con amor ante cualquier circunstancia, con cualquier persona o con lo que nos rodea significa actuar de manera bondadosa. Responsabilidad: Puede parecer que la responsabilidad no es un valor demasiado importante. Si crees esto, realiza el siguiente ejercicio: imagina un mundo en el que nadie se hace responsable de sus actos ni de sus palabras. La responsabilidad está muy vinculada, como ves, al compromiso y a la honestidad. Empatía: Existe un principio en muchas culturas y religiones que dice: “Trata a los demás como te gustaría que te trataran a ti”. Esta es la ejemplificación más clara de la empatía: la cualidad de ser capaz de ponernos en la piel de otro ser humano y comprender las razones de quienes nos rodean. Por último, pero no por ello menos importante, encontramos el último valor humano de nuestra lista: la gratitud. La base de la amistad, del amor, de la familia... es la gratitud. Y es que ser capaz de dar las gracias por lo que otros hacen por ti es beneficioso para ti y para quien te ha echado una mano

En contexto

Non ese itan axeriki ja non ikoain itan jaskarashaman imakasai nato neten joni ikax itan ja noa ikainoax jawekibo axeainkobo jatomeax. Axeti esemeran iki kikinbires jakon jakon joni iti kopi meskokeskatax axeax, neskarabo ikai meskokeska jonibobetan raenanax, axetian, rainantiain, tetiain itan wetsankoniaboribi. Kirika akinoaxra kikinbires axea iti jake jakon jawekibo itikeskabi joni iti kopi, jaskaribi ichax itiribi. Ese itan axebo noa jaskara kenaibo iki natobo: meke: wetsa eseboribirira iti atipanke rekena ikax non oinariki meke jaweki iki ikonbires jakon neno itinti, Non kaibobo non mekexona iti jake , non jabe raenaibo, jaabo non onanyamake, wetsakeska axeboribi....jaskatax noa ninkakananai jakoni. Ikon jawekiriki jakon jaweki ponte iti. Oribi non imati kopi jonibo ponte shinanyabo imaxon nokoai ikon, meke, ponte itan xaba jaweki. Noimis: Jawetianki noa noimistiki yoyo ikai nobe jabetan itiresma. Jaweranobi ikaxbi noiyananax jati, wetsabetan inonbi itanribi noa jaabobeta, jakonax jati. Senen ati: Sene ati joi iti atipanke jakomashoko joires ikaxbi jaskarama iki. Neskarabo ikoanki natobo awe: shnanwe naton neten tsoabi miakopi xochi pikoyamai itan minjoikopi. Senen ati joira, joiresma iki, ja iki meke jaweki. Jawen ikain itinti: mesko jawekira jake nato neten itan non ikainkobo jakopi neskakanai: “Awe jato jaska akin mia jaska akin akantiribi kopi”.

Nato joiriki kikin ikon joi, jato itinain itinti yoi: wetsabo itinai iti joi itan jawekeskatikimikanaiixon oinax shinameti jaweki. Keyotianbi, ikaxbi jaskara ikax jashoko

iti jawekima, non oinai irake iti joi. Ja iki nobebi, non noi, non rarebobo... ja iki irake iti.
Irake ati jaweki iki wetsabaon akai mia kopi ointana ati itanribi mia akinkanabo oinax.

Consideraciones finales

El análisis de la transversalidad mediante la Chakana pregunta y la vivencia de la interacción con estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía deja en claro que todo ejercicio que intente transversalidad en el contenido, o el propósito de la formación escolar, tiene un elemento complejo por su misma naturaleza.

El análisis de la transversalidad mediante preguntas con apego a la autonomía de los estudiantes y dejar el libre pensamiento sobre ello, genera más inquietudes que permiten cuestionar, no solo los propósitos de la transversalidad como ejercicio de connotación racional, sino que deja abierta la posibilidad para seguir construyendo el ideario localista que promueva la libertad individual y colectiva de cualquier pueblo como los Shipibo-konibo que, en su esencia, tienen sus propias particularidades y necesidades; si bien con elementos en común, pero distintas en su concepción. Precisamente, esta concepción puede ser impermeable a cualquier otra idea que trastoque su naturaleza y cosmovisión.

El producto ineludible de la transversalidad es el mismo aprendizaje y de cómo se ha logrado con el proceso, cómo ha intervenido el docente, cómo se ha desarrollado los procesos. A todas luces es necesario que la transversalidad deje de ser el idealismo del currículo sobre necesidades comunes y disímiles para ser pragmatismo no redundante, por el contrario, que sea la visión deontológica del ser dentro de su naturaleza. Desde este punto de vista la educación libre podría tener mejores niveles de receptividad, ello puede ser posible cuando se “cruza” la transversalidad mediante una estrategia pertinente capaz de movilizar el pensamiento. Al respecto, Altamirano Delgado et al. (2023) señalan:

La pertinencia de las estrategias didácticas en relación con los resultados del aprendizaje deja sin argumentos cuando se habla del aprendizaje desarrollador. Realmente se trata de una aspiración de cualquier teórico que asuma que lo ideal pueden impregnar alguna receta para ello, ¿cómo comprender el aprendizaje desarrollador desde la hegemonía del memorismo? Cada concepto es un aporte con cierta restricción cuando se habla de estrategia didáctica que no desarrolla, sino que admite límites para saber pensar o promover el pensamiento crítico. Cualquier mirada desde el poder del currículo sin estrategia didáctica no tendría sentido, porque saber aprender no depende absolutamente del docente. Objetivamente, depende mucho de los estudiantes. Saber preguntar y saber que después de la pregunta no existe la necesidad de tener respuestas es un ejercicio desarrollador cuyo límite es el análisis (p. 24)

Las relaciones ontológicas entre el pensamiento o el desarrollo del mismo con la naturaleza de las estrategias deben ser revisadas constantemente, por cuanto se trata de un ejercicio muy importante en la vida del docente, con ella trasciende y el estudiante “se desarrolla”, que no es lo mismo que “aprenda”. Una escuela que desarrolla el pensamiento mediante la pregunta es posible que cuestione todo lo que no satisfaga. Es posible demostrar su disconformidad con el sistema, ello haría que la escuela o el sistema deje de ser la metáfora en la cual pervive. Admitir la transversalidad desde la racionalidad de Habermas no necesariamente es “plenamente racional”, aunque las tautológicas ideas residan con sigilo sobre el aprendizaje. La colisión que genera la estrategia mediante la pregunta y el sentido de la transversalidad es fuerte en la medida que se desmitifica el rol del docente, porque hace mucho tiempo ha dejado de ser el mediador entre las expectativas del estudiante y el mundo que lo rodea para ser el “comunicador ciego” de su misma realidad. Añade Altamirano Delgado (2023):

En el caso de la Chakana, se trata de preguntas con énfasis en el pensamiento crítico, puesto que se trata del rol del pensamiento que emplea un recurso (la pregunta) para construir o deconstruir otro. El fin es el poder de la verdad, el fin es ser consciente de lo que pensamos y cómo lo que pensamos permite alcanzar y analizar otro tipo de conocimiento, puesto que entendemos que el contexto es condicionante del mismo pensamiento (p. 30)

¿Cuál es la verdad de la transversalidad en el contexto peruano?, ¿Cuál es la verdad de la racionalidad de Habermas en el contexto de la constitución humana? El sentido de las preguntas que se generan a partir de la Chakana es el ejercicio con abundante juicio crítico que no admite sencillamente cualquier verdad asociada a los modelos curriculares. El discurso de los enfoques transversales es la representación de la ausencia del pensamiento crítico y complejo del docente cuando encara el proceso de enseñanza. Los ejercicios cognitivos capaces de generar cuestionamientos a la realidad o a los móviles de la educación aún no surgen porque la inercia es letal.

Los sistemas acostumbran a los estudiantes a ser “oídores” que contemplan todo positivamente, porque se percibe que la transversalidad es interesante hasta que el discurso termina cuando existe la realidad plagada de corruptos libres. Este ejemplo antípoda es recurrente que genera distorsión natural a todo proceso. Una pregunta o nueve dentro de la Chakana puede revolucionar los sistemas, no tanto para cambiarlos radicalmente, sino que el hombre puede ser más consciente que ayer, puede que no repita patrones cuyos vicios denigran la humanidad antes que responder a especulaciones del docente que presume formación y capacitación. La escuela tiene la oportunidad en la pregunta para seguir creciendo en virtud de su misma racionalidad. Siguiendo a Altamirano Delgado et al. (2023) se afirman:

El juego dialéctico entre la pregunta y la no respuesta como parte deontológica de la estrategia permite reflexionar mucho sobre la naturaleza de la misma con el fin de asegurar que la enseñanza, de pronto, genera autonomía cuando se toman decisiones mediante el desarrollo

del pensamiento crítico. En este sentido, no habrá pregunta tan absoluta como la respuesta que pretende cerrar el pensamiento en el mismo sentido (p. 35)

La dialéctica entre el contenido curricular y el enfoque transversal deja la sensación de que cualquier sistema educativo posee un currículo frágil y por ello la necesidad de los enfoques. En el contexto de la Chakana pregunta, se entiende que la “no respuesta” es un ejercicio de elevado nivel cognitivo, puesto que va contracorriente. Es decir, la dualidad: pregunta-respuesta siempre será evidente, pero en este caso no se trata de la respuesta; se trata del cuestionamiento, se trata de la reflexión sobre temas recurrentes y que se puede desarrollar integralmente sin enfoques o ideas relativas cuando las necesidades siempre han sido las mismas.

En la medida que surjan cuestionamientos sobre los modelos curriculares o teorías curriculares o los enfoques curriculares, la libertad frente a ellos será la fuerza humana que encare cualquier proceso o sistema, puesto que la pregunta absoluta se restringe al grado absoluto de la memorización que no conduce a nada. El currículo como proceso y no como producto debe ser el ideario abierto en el extremo para que la verdad sea el objetivo, antes que el mismo aprendizaje. Cuestionarse o aprender a hacerlo tiene implicancias absolutas en el mismo proceso formativo, ello puede conducir a valorar el mismo proceso de enseñanza o del modelo curricular. Puesto que nada es absoluto, los aprendizajes cambian como las formas de enseñanza, en virtud de ello y el dinamismo que lo provoca es emergente. Si los enfoques curriculares son predisposiciones aparentes y le otorgan contextos diversos, tiene implicancias directas al hecho de haber desarrollado una serie de habilidades como la misma lectura. Sin embargo, este proceso acusa problemas que el informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Informe PISA) condena y soslaya a grupos humanos, en realidad no se ha visto que:

Leer es comprender y comprender con pensamiento crítico es crucial tanto para quienes promueven y desarrollan ideas en torno a ello; sin embargo, todo tiene implicancias en el desarrollo del conocimiento del docente que, progresivamente, se consolida, con el fin de ver los mejores resultados. (Manzanares Gómez et al. 2022, p. 1896)

La recurrente idea del aprendizaje está centrada en el memorismo y con ello el contexto de los enfoques transversales es fútil para los propósitos que se buscan generar. Si leer es comprender entonces el sentido crítico de la comprensión debe ser evidente antes que sea solo un requisito para la promoción. La creencia de que el alumno *comprende aprender* no necesariamente es real. El sentido de la comprensión en relación con el pensamiento crítico o con el carácter cuestionador de la pregunta en la Chakana trasciende por el mismo hecho de buscar la verdad en sí mismo respecto de sus relaciones con el medio donde se ha desarrollado o proyectado su existencia. A mejor comprensión mejor rendimiento, esta podría ser la analogía.

Caracterizar el rendimiento académico desde el poder de la comprensión es importante en la medida que los conceptos categoriales así lo permitan. Por ejemplo, la discusión sobre los niveles de comprensión puede quedar en el vacío porque solo se trata de comprensión literal. Juzgar el rendimiento académico como producto de la comprensión literal es “engañoso”, por cuanto la promoción del pensamiento crítico como idea transversal queda de lado. Por ello es necesario acuñar la idea que plantean Tello Flores et al. (2023):

La perspectiva del rendimiento académico es solo un mecanismo para describir a las personas en su afán de sobresalir entre la multitud o millones de estudiantes universitarios a quienes se los puede identificar como personas con rendimiento académico: alto, medio, bajo, muy alto, muy bajo, regular, suficiente, deficiente, excelente, etc. y todos los atributos cuantitativos que sirvieron para ello; sin embargo, cada individuo es muy distinto en su condición humana y se corresponde solo con el medio en el cual se ha desarrollado (p. 74)

Los enfoques transversales y la idea de Habermas sobre la racionalidad para observar el rendimiento académico “después de la clase” es muy relativa por muchas razones. Los sistemas educativos bajo modelos curriculares y distintos enfoques curriculares no podrían comprender la naturaleza humana sin que se comprenda qué es rendimiento académico o sin que se hable de pensamiento crítico. Estas dos categorías son insoslayables y proclives a cambios en su proceso. Por ello es que las ideas de transversalidad no siempre son pertinentes, por cuanto la racionalidad ofrece una diversidad de espacios antes que debilidades para la formación humana.

Cuando los estudios transversales sobre rendimiento académico discriminan a los estudiantes de la sierra y se los compara con los de la costa, las diferencias son solo eso: “diferencias”, puesto que cada escenario tiene sus propias características y en ellas se sustenta el desarrollo humano. Cualquier enfoque transversal estará, entonces, sustentado en la necesidad humana y para sí, donde cualquier racionalidad puede colisionar con los preceptos y formas preconcebidas para vivir en comunidad. Dice Correa Mosquera (2022):

Por esta razón, cuando hablamos de currículo transversal o de transversalidad curricular nos referimos a un currículo que está organizado a partir de la flexibilización de los límites entre los contenidos. Esto presupone desterritorialización, integración, hibridez e inexistencia de jerarquías (p. 10)

¿Cuál es esa flexibilidad que acusa Correa Mosquera? En realidad, se trata de comprender los límites del mismo currículo en relación con el límite del individuo. La escuela o la universidad como escenario de formación humana debe generar estas condiciones con el fin de consolidar ciertos tipos de aprendizajes, pero sin dejar de lado los preceptos del pensamiento crítico. Lo que acusa Correa es interesante en la medida que el currículo deje de ser “tanto matiz” de ideas antes que la pureza del

pensamiento, se trata de comprender que el currículo puede resolver los problemas antes que rodearse de los enfoques transversales.

Referencias

- Altamirano Delgado, L. I., Paredes López, L. R., Orrego Zapo, J. del C., & Bocanegra Vilcamango, B. (2023). *Hermenéutica de la Chakana pregunta*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb9>
- Base de datos de Pueblos Indígenas u Originarios (2024b). Lista de pueblos indígenas u originarios. <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos-indigenas>
- Bocanegra Vilcamango, B., Orrego Zapo, J. del C., Noriega Sánchez, C. A., Gonzáles Zúñiga de las Casas, N. E., & Alama Nunura, J. G. (2021). De la Chakana pregunta al artículo científico, la estrategia didáctica para producir textos. *Revista Boletín Redipe*, 10(10), 99–114. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i10.1468>
- Bocanegra Vilcamango, B., Tello Flores, R. Y., Dávila Cisneros, J. D., & Vela Meléndez, L. (2022). De la dualidad de la Chakana pregunta al pensamiento crítico, una estrategia para producir textos. *Revista Paginas*, 14(36). <https://doi.org/10.35305/rp.v14i36.685>
- CONCYTEC (2024). Cantidad total de investigadores. Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica. <https://servicio-renacyt.concytec.gob.pe/datosrenacyt/>
- Correa Mosquera, D. & Pérez Piñón, A. (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: una reflexión necesaria. *Pedagogía y Saberes* (57), 39-49. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13588>
- Dulanto, C. (2017). *La tarea invisible, cómo ser un profesional inolvidable*. USMP.
- Facultad de periodismo y comunicación social (2024). *Espacio de la Chakana*. <https://perio.unlp.edu.ar/derechos-humanos/pueblos-originarios/espacio-de-la-chakana/>
- Fischman, D. (2013). *Inteligencia espiritual en la práctica*. Planeta.
- Ferrini, R. (1997). La transversalidad del curriculum. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (11), 1-9. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/459/452>
- Gardner, H. (1999). *Las inteligencias múltiples, estructura de la mente*. Fondo de Cultura Económica.
- Gherab Martín, K. J. (Ed.) (2020). *Psyché y polis: retos socio-político-psicológicos de la educación*. Global Knowledge.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- Habermas J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Santillana.

- Manzanares Gómez, J. J., Deza Sánchez, M. A., Romero Guerreo, E., & Bocanegra Vilcamango, B. (2022). La comprensión de lectura desde la perspectiva del pensamiento crítico, según Peter Facione. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1891–1905. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.459>
- González, W. (2017). La resiliencia como genealogía y facultad de juzgar. *Praxis Filosófica* (45), 203-229. <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i45.6060>
- Kohan, W. O. (2020). Paulo Freire: otras infancias para la infancia. *Praxis & Saber*, 11(25), 279–316. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10482>
- Jara Conohuilla, R. J. (2021). Estrategias pedagógicas con tecnología en la enseñanza de la escritura académica universitaria: una revisión sistemática. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 15(1), e1209. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2021.1209>
- Padilla Gómez, A. L., & Figueroa Corrales, E. (2021). La transversalidad como vía didáctica para desarrollar la educación científico-tecnológica en carreras pedagógicas. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 153-158. <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/296>
- Duche Pérez, A., & Blaz Sialer, D. (2018). Método, historia y teoría en Lévi-Strauss: Method, history and theory in Lévi-Strauss. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 3(2), 61–71. <https://doi.org/10.29112/ruae.v3i2.112>
- Servicio Nacional del Patrimonio Cultural (2024). *Lenguas indígenas en Chile*. <https://www.pueblosoriginarios.gob.cl/lenguas-indigenas-en-chile>
- Sofocleto (2022). *Los conchudos*. Planeta.
- Télam Digital (2024). Los pueblos andinos festejan el Día de la Chakana, "un puente al mundo cósmico". <https://www.telam.com.ar/notas/202305/627353-pueblos-andinos-conmemoracion-dia-chakana-raymi.html>
- Tello Flores, R. Y., Vela Meléndez, L., Sabogal Aquino, M. V., Fernández Celis, M. del P., & Grajeda Montalvo, A. T. (2023). Convergencia y divergencia entre inteligencia emocional y rendimiento académico en el contexto universitario. *Revista Conrado*, 19(94), 70-77. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3318>
- Torres Castillo, F. A., Meneses Tutaya, N. I., Castillo Farroñay, Z. I., Arce Mahua, P. R., & Ticse Sanchez, N. S. (2022). Práxica docente crítica de la enseñanza del shipibo-konibo a monolingües de español en Perú. *Lengua y Sociedad*, 21(1), 109-128. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22442>

Velásquez Sarria, J. A., (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5703/5146>

Weinstein, J. (Ed) (2016). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>

Zambrano Rosales, J., & Aragón de Moreno, A. (2018). Enseñar a leer y escribir en la universidad: logros y desafíos. *Educere*, 19(63), 499-511. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11747>

Zuñe Flores, G., Mejía Guevara, J., Caramantin Castillo, L., & Bocanegra Vilcamango, B. (2021). Autoridad y autoritarismo, una dicotomía en el salón de clases. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(29), e210822. <http://doi.org/10.46652/rgn.v6i29.822>

Base de datos de Pueblos Indígenas u Originarios (2024a). *Shipibo-Konibo*. <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos/shipibo-konibo>

Anexos



Estudiantes de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo participando del focus group realizado el día 24 de enero de 2023, en la ciudad de Lambayeque.



Coinvestigadora interna Dra. Lilian Roxana Paredes López realizando las preguntas a las estudiantes.



Líder del proyecto Dra. Laura Isabel Altamirano Delgado dirigiendo el *focus group* y realizando las preguntas a las estudiantes.



Equipo de investigadores y estudiantes de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y la investigadora externa de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia Dra. Julissa del



Estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia participando del *focus group* realizado el día 22 de marzo de 2023, en la ciudad de Pucallpa.



Investigadoras de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo y las estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia.



Investigadora externa de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia Dra. Julissa del Carmen Orrego Zapo realizando las preguntas del *focus group*.



Investigador colaborador Dr. Beder Bocanegra Vilcamango participando del *focus group* en la ciudad de Pucallpa.

Semblanzas



Julissa del Carmen Orrego Zapó

Docente investigadora de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Magister en Investigación Educativa, Licenciada en Educación Inicial y Licenciada en Psicología. Docente de investigación en Pregrado y Posgrado en diferentes universidades del país. Experiencia en educación básica regular, acompañamiento pedagógico y Proyectos de investigación. Ha publicado: Estrategias para Evaluar en el Contexto de la Evaluación Formativa; Procesos de Producción Textual: Lectura y Escritura Crítica para la Creación de Textos Académicos; Yarinacocha y La Educación Intercultural en el Pueblo Shipibo-Konibo; Iskonawa, Una Cultura En Peligro De Extinción y Hermenéutica de la Chakana pregunta.



Laura Isabel Altamirano Delgado

Docente investigadora RENACYT de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-UNPRG (Perú). Con más de veinte años en el sector de Educación Superior. Doctora en Ciencias de la Educación, Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, Especialista en Didáctica de la Educación Inicial, Administración Educativa y Atención integral al niño menor de 3 años. Con asesorías a nivel de pregrado y posgrado. Ha publicado: “Herramientas tecnológicas virtuales en la enseñanza-aprendizaje sincrónico y asincrónico”, “Hermenéutica de la Chakana pregunta”, “Del juego simbólico a la práctica del valor de respeto: una mirada desde la virtualidad”; textos universitarios: “Como realizar la Práctica Preprofesional Final en la Carrera de Educación” y “La práctica preprofesional en la Carrera de Educación Inicial de la FACHSE-UNPRG”.



Lilian Roxana Paredes López

Docente investigador de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo-UNPRG-Perú. Doctora en Estadística Matemática por la Universidad Nacional del Santa-Perú, Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, Licenciada en Estadística y Licenciada en Educación especialidad Matemática y Computación por UNPRG. Docente de investigación en Pregrado y Posgrado en diferentes universidades de la región. Experiencia en organización y ejecución de Proyectos de capacitación a estudiantes de EBR. Ha publicado: “Modelo EFQM en la gestión de la Responsabilidad Social para la formación integral e interdisciplinaria universitaria”, “Del juego simbólico a la práctica del valor de respeto: una mirada desde la virtualidad”, “Hermenéutica de la Chakana pregunta” y otros.



Beder Bocanegra Vilcamango

Docente de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Perú). Artículos en: Argentina, Ecuador, México, Portugal, Chile, Bolivia y Cuba. Creador de la estrategia didáctica la Chakana pregunta. En literatura ha publicado: Mañana te cuento el resto, Ahora el resto, La decisión de Bochis, Me gusta tu edad, Tantas veces Sr Noth y Cuentos de corona. Textos para docentes: Estrategias para evaluar en el contexto de la evaluación formativa, Liderazgo Pedagógico, mitos y posibilidades, La metáfora del liderazgo y un táper de sarcasmo. En 2016 fue condecorado con las Palmas Magisteriales en el grado de maestro.

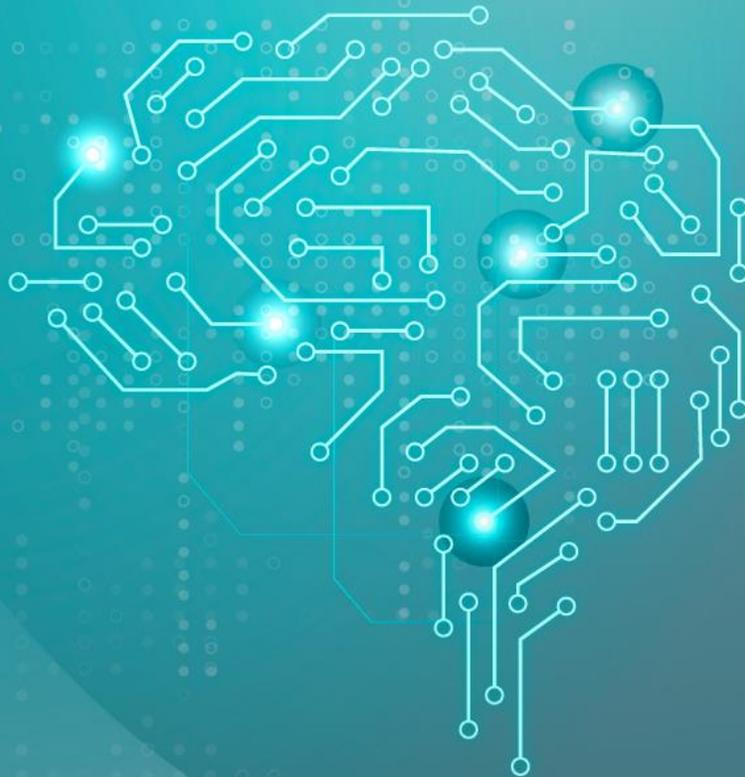
ISBN: 978-607-69587-3-5



9 786076 958735

Transdigital

DIFUSIÓN CIENTÍFICA
Y ACADÉMICA



Transdigital[®]
revista científica

Transdigital es una revista electrónica científica indizada que evalúa los textos con el sistema de pares de doble ciego. Recibe Artículos de investigación y Ensayos científicos. Opera con el modelo de “Publicación continua”, de manera que se reciben textos durante todo el año. Conoce todos los detalles en:
www.revista-transdigital.org

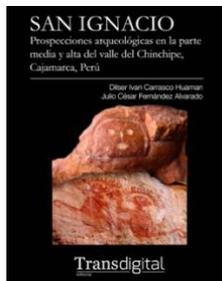
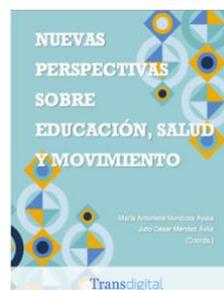
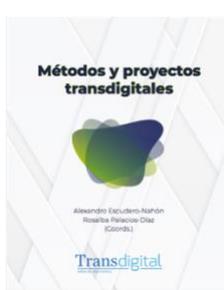
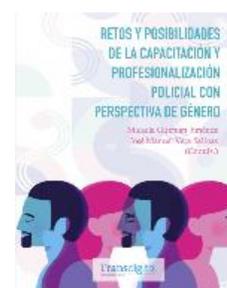
Transdigital[®]
congreso virtual

El Congreso Virtual Transdigital es un evento académico que se realiza de manera totalmente virtual cada año. Existe dos modalidades de participación: ponentes y asistentes. Las personas interesadas en ser ponentes en el Congreso Virtual Transdigital pueden enviar textos en español o inglés y, tras la evaluación con el sistema de pares de doble ciego, esos textos podrían ser publicados en un libro de carácter científico con ISBN. Conoce todos los detalles en:
www.congreso-transdigital.org

Transdigital[®]
editorial

La Editorial Transdigital publica libros de carácter científico y académico. Se pueden publicar tesis de posgrado, una vez que han sido sometidas al sistema de evaluación de pares de doble ciego. Conoce los detalles en:
www.editorial-transdigital.org

Otros títulos en editorial Transdigital



Transdigital[®]
editorial



<https://www.linkedin.com/company/transdigital-mx/>



<https://twitter.com/TransdigitalMx>



<https://www.facebook.com/transdigital.mx>



<https://www.instagram.com/transdigital.mx>



<https://www.youtube.com/channel/@transdigitalmx>