



<Paradigma>

Revista de Investigación Educativa



Instituto de
Investigación y
Evaluación Educativas
y Sociales

PARADIGMA
ISSN: 1817-4221

Año 20, N° 33, Diciembre 2013, Tegucigalpa, Honduras.
Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

<Paradigma>

Rector

David Orlando Marín López

Vicerrector Académico

Hermes Alduvín Díaz Luna

Vicerrector Administrativo

Rafael Barahona

Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Yenny Aminda Eguigure

Vicerrector del CUED

Gustavo Adolfo Cerrato

Secretaria General

Celfa Adalasis Bueso

Directora del INIEES

Zoila Suyapa Padilla Sabillón

Responsable del presente número de la Revista

Jenny Xiomara Castro García

Comité Editorial

Coordinación de Investigación -INIEES

Sistema Editorial Universitario

Comité Editorial Universitario

Portada

Autor: José Eduardo Galeano Ordoñez

Nombre de la obra: Mujeres Lencas en Gracias-Lempira

Técnica: Oleo, en lienzo de 2.40 por 1.80 mts.

Contenido

Paginación

Presentación.....	7
Luces y sombras de la política de educación intercultural bilingüe en Honduras.....	9
<i>Ricardo Morales Ulloa y António M. Magalhães</i>	
Ciudades mártires de honduras. Morolica, lecciones por aprender.....	23
<i>Pablo César Díaz</i>	
La oportunidad de convertirme en una investigadora del quehacer educativo: vivencias de una investigación-acción...	51
<i>Luz María Cárcamo López</i>	
Métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa en geografía.....	79
<i>Fredis Mateo Aguilar Herrera</i>	
Ventajas del uso de la tecnología en el aula de clases.....	91
<i>Miguel Días</i>	
Tras el concepto de la evaluación educativa.....	103
<i>Leví Castro y José Benito Martínez</i>	
Aproximaciones a la historia de la lectura en Honduras: Lecturas en soledad y lecturas en público en el período liberal de finales del siglo XIX y principios del XX.....	117
<i>Jorge Alberto Amaya Banegas</i>	

Presentación

La **Revista Paradigma** del Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales posee una larga tradición dentro de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en su contribución para difundir el pensamiento del docente investigador en el área educativa. A partir de temáticas de interés común, en los números de Paradigma se han analizado los problemas educativos de cada momento promoviendo la búsqueda de significado y generación de conocimiento

En este número se presentan siete artículos; el primero ofrece un análisis de las características de la política de educación intercultural bilingüe en Honduras, sus luces y sus sombras y los retos que tiene aún por delante para conformar la nación hondureña diversa e incluyente.

El segundo artículo retoma los principales resultados del estudio sobre las ciudades mártires de Honduras, específicamente las similitudes y diferencias entre la antigua Morolica y la Nueva Morolica, así como un análisis sobre la vulnerabilidad del asentamiento de esta última.

El tercer artículo representa la síntesis de una experiencia de investigación sustentado en la premisa ontológica de que además de ser inevitable el cambio reflexivo-activo es necesario, en tanto constituye el medio para enriquecer el saber y el hacer pedagógico, basada en una constante construcción, reconstrucción y transformación de la realidad mediante el cuestionamiento crítico y la reflexión permanente.

El cuarto artículo brinda un esbozo general a nivel descriptivo de los paradigmas metodológicos de investigación cualitativa y

cuantitativa en geografía. Además se establece una caracterización teórica y de manera ejemplificada de dichas metodologías.

En el quinto artículo se analiza las ventajas y contextos de utilización e integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El sexto artículo concentra la discusión acerca de la evaluación educativa en Honduras, a partir de la revisión de su evolución histórica, conceptos, modalidades, funciones, tipología y diseño; orientado específicamente orienta a la evaluación de los aprendizajes escolares, referido al proceso sistemático y continuo mediante el cual se procura la calidad educativa.

El séptimo y último artículo retoma la tipología expuesta por Roger Chartier entre **“lecturas en soledad”** y **“lecturas en público”** para analizar la manera en que los lectores hondureños de finales del siglo XIX y comienzos del XX apprehendieron, manejaron y se apropiaron de los significados o textos puestos en los libros.

Confiamos en que, una vez más, a través de este número de Paradigma se abran oportunidades para el debate y la discusión de los trabajos que se presentan y animamos a todos los docentes investigadores a contribuir cada vez más a la indagación y la propuesta de nuevas miradas sobre el amplio campo de la educación.

Luces y sombras de la política de educación intercultural bilingüe en Honduras

Ricardo Morales Ulloa, António M. Magalhães

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto, Portugal,*

moralesu@yahoo.com, antonio@fpce.up.pt

Resumen

Tomando en cuenta la gran diversidad de lenguas y culturas en América Latina, con propósitos de cristianización y de hispanización durante la colonia española se utilizaron medidas como la utilización de lenguas gestuales, el uso de intérpretes de lenguas francas (nahuatl y quechua) y la enseñanza religiosa en lenguas vernáculas, consideradas “inferiores” pero útiles para tal propósito. Posteriormente, las independencias latinoamericanas, en su afán de construir los estados nacionales unitarios establecieron políticas que solamente reconocían la lengua castellana y consideraron que las culturas originarias, diferentes del imaginario nacional blanco-mestizo, eran obstáculos para el desarrollo del Estado moderno. De esta manera, más allá de su secular discriminación y marginalidad, los pueblos culturalmente diferenciados fueron oficialmente invisibilizados hasta los años 1960, cuando surge el reclamo por una ciudadanía basada en los derechos culturales, este hito marca el inicio de los programas de educación bilingüe- intercultural. Esta comunicación analiza las características de esta política en Honduras, sus luces y sus sombras y los retos que tiene aún por delante para conformar la nación hondureña diversa e incluyente.

Palabras clave: educación, interculturalidad, bilingüismo, pueblos culturalmente diferenciados.

Abstract

Given the great diversity of languages and cultures in Latin America the Spanish colonialists, for purposes of Christianization and Hispanization, took different measures as the use of sign language, the use of interpreters from and to lingua franca (Nahuatl and Quechua) and the religious teaching in vernacular languages, considered as “inferior and wild” but fit for purpose. Subsequently, the processes of Latin American independence, in an effort to build the nation states unity have established policies on the basis of the official recognition of the Spanish language assuming that the original cultures, different from the national imaginary white-mestizo, were an obstacle to the development of the modern state. Thus, beyond its secular discrimination and marginalization, culturally differentiated people were made officially invisible until the 1960’s. By that time, there was a movement claiming for citizenship based on cultural rights, this milestone marks the beginning of the bilingual-education programs exchange. This paper analyzes the characteristics of these policies in Honduras, the lights and shadows that it spreads over the Honduran context that is dealing with major challenges in the construction of a diverse and inclusive nation.

Key words: education, interculturality, bilingualism, culturally differentiated people

Introducción: La diversidad cultural de América Latina y Honduras

Históricamente, América Latina ha sido un mosaico de lenguas y culturas. Son ampliamente conocidas las grandes civilizaciones maya y azteca que se desarrollaron en la región meso-americana, ubicada geográficamente en lo que actualmente son los territorios de México y Centroamérica. La civilización maya, extinta antes de la conquista española, sorprende a los investigadores especialmente por el avanzado conocimiento en matemáticas y astronomía, de hecho en la actualidad en el mundo occidental se realiza una discusión, trivial

a mi criterio, sobre el fin del mundo a partir de las interpretaciones del calendario maya; los aztecas, por su parte a la llegada de los conquistadores constituían un imperio sólidamente establecido en el cual se hablaba el nahualt, una lengua muy influyente aún en la actualidad¹; en América del Sur, los incas² también conformaban un imperio y de hecho con los aztecas constituían la concentración de población más grande de la América precolombina. Lo cierto es que además de estas tres grandes culturas³, a la llegada de los conquistadores españoles, existían una gran cantidad de otros pueblos y lenguas⁴ que conformaban una enorme mosaico lingüístico y cultural (Herranz, 2008).

A medida que la colonización se expande los españoles se percatan de la gran cantidad de lenguas y culturas diferentes, el caso de Honduras es muy ilustrador, en este sentido, Herranz, citando una carta escrita por un Frayle al Rey Felipe II de España, dice lo siguiente: “... y en cada una de las provincias hay y hablan los indios diferentes lenguas, que parece que fue el artificio más mañoso que el demonio tuvo en estas partes para plantar discordia, confundiéndolos con tantas y tan diferentes lenguas que tienen como son...” (2008: 50) y enumera las lenguas. Evidentemente, esta auténtica Torre de Babel, es una enorme dificultad para la cristianización y castellanización pretendida por la corona española, de tal manera que para resolver este problema se adoptan diversos medios, por ejemplo: el uso de lenguas de señales como en México donde los españoles crearon una escuela de “mímica” técnica teatral usada por los aztecas, la utilización de traductores indígenas que aprendían el castellano y dominaban lenguas originarias

¹ Palabras como tomate o chocolate son de origen nahualt, de hecho estos son dos de los aportes más importantes de México a la culinaria europea. El nahualt es una de las lenguas amerindias que más ha influido al castellano que se habla en la actualidad.

² El quechua era la lengua dominante en el imperio inca, en la actualidad junto con el aymara son las lenguas originarias que tienen el mayor número de hablantes en América del Sur. El Aymara es la lengua materna del Presidente boliviano Evo Morales.

³ El colapso de la civilización maya, ocurrido antes de la conquista española, no significó el desaparecimiento de los pueblos y culturas mayas. De manera ligera se habla a veces del desaparecimiento de los mayas.

⁴ Como ejemplo el grupo de lenguas tupí guaraní a la cual pertenecen el tupinamba que ha influido al portugués hablado en Brasil y el guaraní la lengua nacional y oficial de Paraguay.

hegemónicas y difundidas como lenguas francas en diferentes regiones (el nahuatl en México y el quechua en el Perú)⁵; en algún momento, también los frailes españoles asentados en cada pueblo indígena, aprendieron lenguas originarias, para utilizarlas como puente hacia el castellano. Finalmente se impuso la política lingüística de “sólo castellano” y con ésta la destrucción sistemática de las lenguas originarias consideradas de todas maneras salvajes e inferiores (Idem, 2008).

Este propósito casi se logró, pero algunas de las lenguas y culturas lograron sobrevivir gracias a las más diversas maneras de resistencia tales como el uso de la lengua materna en situaciones familiares, aún y cuando se prohibía; el aislamiento en grandes barreras naturales como las selvas centroamericanas, la amazonia y las altas montañas de los Andes también facilitó la sobrevivencia de algunos pueblos originarios (Arciniegas, 1989). Superada la colonización española, a inicios del siglo XIX las independencias de los países latinoamericanos⁶ y el afán por la construcción de los estados unitarios marcan otra etapa de asimilación la ya bien consolidada cultura hegemónica blanco-mestiza producto directo a la herencia hispánica (Torres Rivas, 1995). De paso sea dicho, las ideas ilustradas europeas que inspiraron las independencias y consecuentemente las constituciones políticas de los Estados latinoamericanos, afirmaron también una noción de modernidad que consideraba a las culturas no europeas como atrasadas y supersticiosas.

En su idea de conformar estados nacionales unitarios, sobre la base de una identidad cultural blanco-mestiza común, las constituciones latinoamericanas asumieron el español y el portugués en el caso de

⁵ El Inca Garcilaso de la Vega, cronista extraordinario de la conquista del Perú, cuenta como Felipe, traductor originario, traduce a Atahualpa, último emperador inca, el dogma de la trinidad cristiana “Dios trino y uno” es traducido como “Dios tres más uno son cuatro”, parece entonces que Atahualpa, ante la irritación de los conquistadores, insistía en que los blancos tenían cuatro dioses. Desde la cosmovisión panteísta esta idea de un Dios único resulta incomprensible (Silva-Santisteban, 2010).

⁶ Con la excepción de Haití que logró su independencia en 1804 mediante una revuelta de esclavos, ningún movimiento de independencia en América Latina fue producto del levantamiento de los pueblos originarios.

Brasil como lenguas nacionales-oficiales y los sistemas educativos se convirtieron en medios privilegiados para lograr este propósito; de esta manera, el proyecto uniformador tornó invisibles a los pueblos culturalmente diferenciados y los excluyó de participar activamente en la vida social, económica y política de los países. Sin embargo, en la actualidad sobreviven unos 40 millones de indígenas que equivalen al 10% de la población latinoamericana y en algunas países como Bolivia y Guatemala⁷ constituyen la mayoría de la población, adicionalmente se hablan unas 500 lenguas indígenas (López y Küper 2001). En el caso de Honduras la población está conformada mayoritariamente por mestizos, pero existen seis pueblos indígenas originarios y dos pueblos negros de origen africano, con lo cual, siguiendo la tendencia general de América Latina por lo menos un 10% de la población hondureña es culturalmente diferenciada (Amaya, 2011).

Interculturalidad y educación intercultural: una mirada desde América Latina

La idea de interculturalidad en América Latina ha sido desarrollada en el contexto del movimiento indígena que se inicia en los años 1970 y se fortalece a partir de la transición democrática experimentada en los años 1980; de tal manera, que es parte de los reclamos relacionados con la opresión y la exclusión histórica de los pueblos culturalmente diferenciados. Junto con esta demanda implícita de justicia social, basada en la participación económica-política y el reconocimiento cultural, la interculturalidad como lo afirma López “es una propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad que apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición bajo el lema de la unidad en la diversidad” (2001:9). En síntesis, la interculturalidad no es apenas “justicia social para los indios” sino fundamentalmente el reconocimiento y la convivencia armónica de toda la diversidad étnica, lingüística y cultural que caracteriza a las sociedades

⁷ El 60% de la población de Guatemala es indígena y se hablan 22 lenguas de la familia lingüística maya (Moya, 1999)

latinoamericanas. Naturalmente también, este concepto como sus similares europeos es una respuesta al racismo, la xenofobia y a todas las formas de discriminación.

La exclusión antes referida es una de las causas determinantes de la pobreza que aqueja a los pueblos indígenas en América Latina, tal es así que se considera que ser indígena equivale a ser pobre y más aún ser indígena y mujer es una condición doblemente vulnerable (Anderson, 2004). Como es sabido, la desventaja socioeconómica tiene impactos negativos en la educación; en este sentido, los sistemas educativos latinoamericanos han fallado al no garantizar el derecho a la educación de su población, especialmente indígena, y segundo al ignorar desde las políticas educativas las condiciones pedagógicas particulares que demandan los procesos educativos en contextos culturales y lingüísticos diferenciados. Como resultado de estas formas de exclusión, en el caso de Honduras, las regiones con mayor concentración de población indígena y afro-descendiente presentan los índices más altos de analfabetismo y rezago educativo del país (PNUD, 2010; Alas y Moncada, 2009).

La lucha histórica de los pueblos indígenas en América Latina ha sido también por el derecho a la educación. En una primera etapa la prioridad se fijaba en la alfabetización en la lengua hegemónica, evidentemente porque ésta era el punto de partida para defender los derechos de los pueblos originarios en los espacios políticos establecidos por la dominancia blanco-mestiza de la nación homogénea⁸. Posteriormente en los años 1960 y 1970 los gobiernos, como en la colonia, recurrieron al uso provisorio de las lenguas originarias para facilitar la apropiación de la lengua hegemónica, en el llamado bilingüismo de transición, no obstante el curriculum nacional continuaba ignorando la diferencia cultural. En la década 1970 con el fortalecimiento del movimiento indígena se introduce un nuevo enfoque de educación bilingüe que fomenta el desarrollo

⁸ Los miskitu de la región oriental de Honduras no son bilingües, para este pueblo el español es segunda lengua, desde su experiencia docente, el autor de este texto conoce las dificultades que los estudiantes de esta cultura enfrentan en las aulas universitarias, debido al desconocimiento del español la lengua oficial del país.

de la lengua materna y de la segunda lengua y partiendo de esta experiencia desde los años 1980 comienza a modificarse el curriculum en la vía de considerar las cosmovisiones tradicionales, de esta manera de la educación bilingüe se realiza la transición a la educación intercultural bilingüe (López, 2001).

Para López 2001 la educación intercultural bilingüe es una educación que tiene como referente inmediato la cultura propia de los educandos pero que está abierta a la incorporación conocimientos y saberes de otras culturas, incluida la cultura universal, en el campo lingüístico propiamente, es movilizadora en una lengua amerindia y en castellano o portugués, lo cual fortalece las competencias comunicativas en la lengua materna y en una segunda lengua. La educación intercultural bilingüe no es apenas educación para indígenas o enseñanza en lenguas indígenas, es una concepción de educación que pretende desarrollar actitudes y acciones positivas con respecto a la diversidad, que es parte de la vida cotidiana de las sociedades latinoamericanas, por esta razón la educación intercultural bilingüe pretende ser una propuesta curricular transversal del curriculum para la formación de las sociedades, de manera tal, que éstas sean capaces de convivir armónicamente asumiéndose diversas.

El reconocimiento de la nación culturalmente diversa en Honduras

A lo largo del período post-colonial la diversidad cultural y lingüística de Honduras ha sido invisible. La afirmación general es que somos un país homogéneo, compuesto mayoritariamente por mestizos y en consecuencia el aparato político del país respeta esa condición y la fija como norma que define el perfil de la hondureñidad. En tal sentido, todas las constituciones emitidas después de la colonia declararon al español como lengua oficial y única del país, es más, en la constitución de 1982 vigente en la actualidad, los legisladores fueron más allá al afirmar que es deber del Estado proteger la pureza de “nuestra lengua” la lengua española e incrementar su enseñanza”. A partir de este mandato constitucional el sistema

educativo hondureño ha reconocido al español como lengua única de instrucción y con ella los valores dominantes de la cultura blanco-mestiza heredada de la colonia.

La ignorancia y el ocultamiento de las lenguas de los pueblos culturalmente diferenciados era tan marcada en Honduras, que hasta los años 1970, los espacios curriculares dedicados a la lengua española eran denominados como “idioma nacional”, en la misma década una reforma educativa enmendó este error fundamental, porque de hecho el castellano puede ser la lengua oficial de Honduras pero por su origen no es una lengua nacional; de todas maneras, corregir el error de forma no alteró la sustancia y el sistema educativo continuaba siendo fundamentalmente españolizante. La alfabetización de los pueblos indígenas se ha realizado en español y con maestros hispanohablantes, en este contexto, la escuela es el medio privilegiado para afirmar la identidad nacional, por lo tanto se ha creído que esta política no tiene más que la buena intención de “hacer hondureños a los indios”. Amaya considera que esta “política de exclusión lingüística” (2011:147) ha sido en parte causal de la reciente extinción de algunas lenguas sobrevivientes de la colonia como el lenca y el maya-chortí.

Haciendo eco del movimiento indígena que se extiende por América Latina, en los años 1970, los pueblos indígenas y afro-caribes de Honduras se organizan en primera instancia para reclamar el derecho a mantener y recuperar sus tierras ancestrales de las cuales habían sido gradualmente despojados en los últimos 200 años (Herranz, 1995). A finales de los años 1980 el reclamo por la tierra se extiende a la defensa de cultura y la lengua. En el año 1992 con motivo de los quinientos años del descubrimiento de América, junto con las declaraciones oficiales que hacen apología del “encuentro de dos mundos”, el movimiento indígena exige una relectura histórica de la conquista y llama la atención sobre sus condiciones actuales de exclusión social, económica y política. Como consecuencia de estas luchas, en 1994, el gobierno de Honduras aprueba el Acuerdo Presidencial 0719-EP con el cual el Estado reconoce “el carácter “pluricultural y plurilingüe” de la sociedad hondureña.

Las luces y las sombras

Si bien Honduras no realizó reformas a su constitución para reconocer su carácter de nación culturalmente diversa, el Acuerdo 719 marca un giro radical en dos sentidos: en la política lingüística al reconocer el plurilingüismo y en la política educativa al establecer la educación intercultural bilingüe. El primer considerando del acuerdo 719 expresa “Honduras es un país pluricultural y multiétnico que requiere institucionalizar la educación bilingüe intercultural para responder a la riqueza y diversidad cultural”, en adelante el cuarto considerando, reconoce las fallas del Estado y su sistema educativo al no reconocer la diversidad cultural “el sistema educativo nacional ha adolecido de una política definida para la educación bilingüe intercultural, con una currícula diferenciada para la conservación de los diversos componentes y expresiones de la cultura nacional”. La luz histórica de este acuerdo radica en que como afirma Amaya el Estado hondureño “reimagina la naturaleza y la esencia de la nación en términos de una sociedad multicultural y pluriétnica” (2011: 147) sin duda alguna un paso importante en la creación de una sociedad más justa e incluyente.

Como suele suceder en Honduras entre las declaraciones y la realidad existen notables diferencias. Herranz (1995) destaca la pertinencia del concepto de educación intercultural bilingüe presente en el acuerdo 719, sin embargo, se requiere reflexionar sobre los obstáculos que enfrenta una visión educativa plural y avanzada como ésta en una sociedad tan desigual como la hondureña. De hecho asumirnos como diversos y a la vez como hondureños todos y todas requiere de construir el imaginario de la nación homogénea. La sociedad hondureña continúa pensando que al no existir conflictos étnicos evidentes, tampoco somos racistas y consecuentemente la discusión sobre la diversidad cultural no es algo que tenga mucho sentido, no obstante, las alusiones a indios y a negros continúan siendo peyorativas⁹ y la distribución de las oportunidades todavía tiene matices racistas, así lo expresa un

⁹ En Honduras es común escuchar bromas de contenido racista como “se me salió el indio” para referirse a comportamientos impulsivos e irracionales.

funcionario del Programa Nacional de Educación de las Etnias Autóctonas de Honduras (PRONEEAH) “Tenemos Ministros de Cultura y Deportes negros, pero aún no tenemos un Ministro de Finanzas, ni de Educación y menos un Presidente de la República”.

En el caso de Honduras es necesario profundizar el análisis de la educación intercultural bilingüe (EIB) en dos dimensiones: la social y la pedagógica, la primera, bajo una visión de equidad, implica que el modelo educativo intercultural es para toda la sociedad hondureña y no apenas para los pueblos culturalmente diferenciados de la mayoría mestiza y la segunda ligada a la primera es el camino por el cual este modelo educativo trasciende el nivel retórico y se convierte en práctica. Como hasta ahora la EIB se ha asociado más al bilingüismo, está socialmente asumido que siendo monolingüe la mayoría mestiza la EIB no es de interés general, sino más bien “educación para indios y negros que viven en el campo” de hecho la EIB tiene estas dos características, es un programa especial del Ministerio de Educación para los pueblos culturalmente diferenciados y se aplica principalmente en comunidades rurales. De manera contrastante, existe en Honduras un modelo de educación bilingüe, privado, en lenguas europeas, especialmente inglés, desarrollado antes que la EIB y que tiene mucho prestigio social por ser la educación por excelencia de las clases altas.

En lo que refiere a la dimensión pedagógica, conceptualmente la EIB ha sido principalmente creación de antropólogos y lingüistas y en menor grado de pedagogos, de esta situación se desprende la dificultad de convertir concepciones abstractas en diseños curriculares, formación de maestros o materiales didácticos adecuados para llevar los conceptos de la EIB a la práctica en aula de clase. En Honduras si bien el curriculum nacional para la educación básica considera a la interculturalidad como un eje transversal, a pocos queda claro que elementos de las culturas se deben tratar en la escuela y con qué recursos metodológicos, en el mejor de los casos, los profesores al no tener la formación necesaria en EIB hacen sus propias interpretaciones, con frecuencia desde la mirada

folklórica, que a la larga refuerza las ideas estereotipadas que la cultura dominante tiene sobre los pueblos culturalmente diferenciados. Consecuentemente, hace falta permear la formación docente con un concepto pertinente de interculturalidad y de la misma manera poner a la disposición de los maestros los materiales didácticos necesarios para movilizar tal concepto.

El bilingüismo pese a ser la experiencia educativa con referentes culturales más antigua en Honduras, también tiene sus sombras. La primera dificultad que enfrenta es la escritura, porque no todas las lenguas de los pueblos culturalmente diferenciados se escriben y de hecho se han mantenido en gran parte como tradiciones orales. En este caso parece también que la realidad ha desbordado a las declaraciones, el acuerdo 719 había considerado que la EIB fomentaría un bilingüismo de mantenimiento y desarrollo de la lenguas originarias, movilizadas por el uso de la lengua materna en todas áreas curriculares y el español como segunda lengua; evidentemente este enfoque demandaba la normalización de las lenguas originarias, una tarea que pese a sus avances aún tiene un camino largo por recorrer. Probablemente, este vacío ha determinado que el currículum nacional no tenga definiciones pedagógicas puntuales sobre el bilingüismo y tampoco una selección de los contenidos que deben impartirse en cada lengua, lo cual aumenta el riesgo de que la EIB en la práctica no sea más que la traducción, frecuentemente imposible y culturalmente incompatible, del conocimiento occidental en la lengua hegemónica a las lenguas de los pueblos culturalmente diferenciados, que tienen escritura.

Consideraciones finales

Habiendo avanzado en la creación de una institucionalidad favorable a los derechos lingüísticos y culturales (Moya, 1998), el compromiso con las políticas de educación intercultural bilingüe todavía parece depender más de coyunturas políticas y de los intereses particulares de los gobernantes de turno. A casi veinte años de haber reconocido formalmente la diversidad cultural y lingüística de la nación hondureña y declarado que la educación es el medio privilegiado para su mantenimiento y desarrollo, la EIB parece más un proyecto como otros y no un pilar del modelo educativo hondureño.

Una política más activa de EIB debería tener expresión en el presupuesto sectorial de educación y no depender casi exclusivamente de préstamos del Banco Mundial y de otros cooperantes internacionales. El Estado hondureño debe asumir que una declaración no basta y que la puesta en escena de la EIB requiere la movilización de una gran cantidad de recursos propios, que validen la esencia soberana de la EIB como aporte a la construcción de una sociedad más democrática e incluyente.

No obstante, Las Luces proceden fundamentalmente de un movimiento social indígena y afro-hondureño vigoroso, que en los últimos veinte años ha fortalecido el reclamo orgánico de sus derechos. Pese a las sombras, paso a paso, los pueblos culturalmente diferenciados de Honduras avanzan, desde el reconocimiento de sus derechos culturales y lingüísticos a la “conquista” de los espacios sociales, económicos y políticos que históricamente les fueron negados. Desde el estigma y la vergüenza, los pueblos culturalmente diferenciados también han iniciado la recuperación de la estima perdida “en si mismos, en sus pueblos y en sus instituciones culturales” (López, 2001: 20), de nuevo hablar garífuna, pech, tawahka, tol, miskitu, sentirse lenca o maya, vuelve a ser motivo de orgullo, pero queda mucho por andar para restañar las heridas recibidas en quinientos años de historia.

Referencias bibliográficas

- Alas, Mario y Moncada, German (2009). Equidad y Calidad en la Educación Nacional. Problemas de equidad en el sistema educativo hondureño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 136-151. Recuperado en mayo 09 de 2011. <http://www.rinace.net/riie/numeros/vol3/-num3/art.pdf>
- Amaya, Jorge Alberto (2011). La educación intercultural bilingüe y la construcción de la nación pluriétnica en Honduras. En Ramón Salgado y Renán Rápalo (Coords.), *Estado de la educación en Honduras* (pp. 143-156). Tegucigalpa: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Anderson, Jeanine (2004). Categorías de diferencia, trayectorias de desigualdad: Superar la pobreza femenina diversa en América Latina. En María Elena Valenzuela y Marta Rangel (Editoras), *Desigualdades entrecruzadas: Pobreza, género, etnia y raza en América Latina* (pp. 87-131). Santiago de Chile: Oficina Regional de la Organización Internacional del Trabajo para América Latina.
- Arciniegas, Germán (1989) El continente de siete colores: historia de la cultura de América Latina. Bogotá: Santillana-Aguilar.
- Herranz, Atanasio (2008). *Estado, sociedad y lenguaje: la política lingüística en Honduras*. Tegucigalpa: Guaymuras.
- Herranz, Atanasio (1995). Política lingüística, interculturalidad y currículo: el caso de los lenkas de Honduras. En Atanasio Herranz, Marvin Barahona y Ramón Rivas (editores), *Educación bilingüe intercultural en Centroamérica y México* (pp.154-207). Tegucigalpa: Guaymuras.
- López, Luis Enrique (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación en América Latina. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado en octubre 25 de 2012. <http://portal.oas.org/>

[LinkClick.aspx?fileticket=JUel5RfjUdE%3D&tabid=1652.](#)

López, Luis Enrique y Küper, Wolfgang (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85.

Moya, Ruth (1999). Interculturalidad y Reforma Educativa en Guatemala. En Ruth Moya (Editora), *Interculturalidad y educación: Diálogo para la democracia en América Latina* (pp. 19-54). Quito: Ediciones Abya-Yala/ Proyecto EBI Cooperación Técnica Alemana GTZ

Moya, Ruth (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 105-187.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD(2010). *Informe sobre el Desarrollo Humano Honduras 2008/2009: De la Exclusión Social a la Ciudadanía Juvenil*. Tegucigalpa: PNUD.

Silva-Santisteban, Ricardo (2010). Garcilaso de la Vega traductor. *Mutas Mutandis*, 3(2), 235-248. Recuperado en noviembre 2 de 2012 de <http://www.google.es/#hl=pt-PT&sclient=psy>

Torres Rivas, Edelberto (1995). *Consideraciones sobre la condición indígena en América Latina y los Derechos Humanos*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Ciudades Mártires de Honduras (Martyrs Citis from Honduras)

Morolica, Lecciones por aprender
(Morolica, Lesson to learn)

Géografo Pablo César Díaz

Departamento de Ciencias Sociales
Universidades Pedagógica Nacional Francisco Morazán
pablocesardiaz@yahoo.com



Fotografía 1

Alumnos de TESU realizando un reconocimiento del lugar a investigar. 2007.

Resumen

Este mes de octubre de 2013 se cumplen 15 años desde que en 1998 el huracán Mitch arrasó completamente con la ciudad de Morolica, en Choluteca. Aún cuando las condiciones que llevaron a tal desastres siguen latentes en muchas comunidades de nuestro país no hemos tenido investigaciones serias que nos ayuden a entender el porqué la contundencia de y el impacto de tal fenómeno en Morolica.

En 2007, junto a un grupo de estudiantes de Trabajo Educativo Social, y con el auspicio del departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, iniciamos una investigación orientada a entender qué había pasado, cuáles fueron las condiciones que posibilitaron la destrucción completa de la ciudad. Todo esto desde una perspectiva geográfica.

Aun cuando han pasado 6 años de dicho acercamiento, y la mayoría de los estudiantes colaboradores ya se han graduado, el problema sigue ahí. Muchos municipios de Honduras siguen conviviendo en similares condiciones geográficas y con la amenaza constante de las fuerzas de la naturaleza.

Después de la experiencia de Morolica nos trasladamos a identificar similares condiciones geográficas en municipios como Sulaco y Oropolí. Estos trabajos siguen inéditos esperando salir a la luz para ofrecer una visión diferente al problema de los desastres y lo que nosotros debemos hacer ante la ocurrencia de los mismos.

Palabras Clave

Gestión del Riesgo, Ordenamiento territorial, Cartografía digital, Trabajo de campo.

Introducción

Honduras es un país que se ubica en la zona tropical, en el centro de Centroamérica y con un relieve sumamente irregular, propenso a la ocurrencia de eventos naturales que pueden provocar situaciones adversas, huracanes y tormentas tropicales. El huracán Mitch en año 1998, azotó al país afectándolo en gran manera, dañando la infraestructura, los cultivos, y lo más lamentable, provocando muchas pérdidas humanas.

A pesar de todo el daño que provocó el Huracán Mitch, una ciudad sobresale por sobre tanta destrucción; Morolica. Ubicada a 13°35'02''

latitud Norte y 86°48'45'' longitud Oeste, esta comunidad es conocida en nuestros días como “La Ciudad Mártir de Honduras”, a causa de su desaparición completa de su posición geográfica.

Morolica se ubicada en el departamento de Choluteca, al sur de la República de Honduras, en la ribera del río Choluteca, cerca de la confluencia del río Texíguat y a 136 Km de la capital; su nombre significa agua de los gorriones, tiene una extensión de 271.7 Km² y tiene una población aproximada de 5,044 personas¹⁰.

Mapa 1

Ubicación geográfica de el municipio de Morolica. Mapa de elaboración propia



En el año 2007, un grupo de estudiantes de Trabajo Educativo Social, coordinados por su servidor, decidimos investigar de una manera más científica las razones por las cuales el daño en la ciudad había sido tan grande. Dicho trabajo consistió en hacer un estudio, desde el punto de vista geográfico, sobre el antiguo y nuevo emplazamiento de la ciudad de Morolica.

Con esta investigación nos proponemos encontrar similitudes y diferencias entre la antigua Morolica y la Nueva Morolica; conocer si la ubicación del nuevo emplazamiento en que se encuentra esta comunidad es segura y desde esta perspectiva, poder trasladar esta experiencia a otras comunidades con las mismas características de

¹⁰ Instituto Nacional de Estadísticas. XVI censo nacional de población y vivienda 2001.

emplazamiento a partir de la información que genere esta investigación.

El objetivo principal de este documento es presentar un análisis sobre la vulnerabilidad del asentamiento de la Nueva Morolica, ofrecer a la comunidad y a quien le interese un análisis sobre las condiciones que potenciaron tal nivel de destrucción. Honduras tiene muchas ciudades que tienen condiciones de emplazamiento muy similares a la Antigua Morolica, esperamos que las ideas acá vertidas sirvan para dar luces sobre las vulnerabilidades en otros contextos y poder prepararse para cuando estos eventos sucedan.

Sabemos que vivimos en un país que tiene una topografía muy irregular, y a lo largo y ancho de este país se han fundado ciudades sin considerar las características del emplazamiento, los riesgos que podrían representar los ríos, quebradas o pendientes. Esperamos que este trabajo nos enseñe a ver el paisaje de una manera diferente y nuestra ocupación del mismo más responsablemente.

Para evitar una innecesaria academicidad en la forma de presentación, se ha limitado el uso de citas bibliográficas a aquellas donde se refiere a trabajos publicados que remiten a conceptos o ideas fundamentales de tipo científico.

En lo que se refiere a información básica, datos incorporados en el análisis, descripciones de acontecimientos o acciones, se ha preferido ofrecer al lector un listado completo de los documentos consultados durante el trabajo de análisis realizado, el cual se presenta al final de este informe. Varios de estos documentos constituyen una fuente muy importante de análisis sobre el desastre que ocasionó el huracán Mitch en Morolica.

Además, por ser sobre todo una investigación geográfica, el presente informe se ilustra, de manera fehaciente, de mapas cartográficos, topográficos, de curvas de nivel, de ubicación, de emplazamiento, de altitud, hidrográficos, de riesgos, así como modelos de elevación, entre otros.

Objetivos del proyecto

Objetivo General

- Conocer el impacto del Huracán Mitch en el municipio de Morolica.

Objetivos Específicos

- Determinar las causas de destrucción de la antigua comunidad de Morolica.
- Determinar el grado de vulnerabilidad de la Nueva Morolica.
- Determinar el impacto psicológico, social y económico en la población del municipio de Morolica después de la destrucción de la comunidad con el paso del Huracán Mitch.

Planteamiento del problema y justificación

Centroamérica constituye una de las regiones del continente americano más propensa a los desastres naturales. De acuerdo con la información registrada por la Oficina de Asistencia para Desastres en el Extranjero (OFDA), esta región sufrió, entre 1960 y 1992, 75 eventos denominados «desastres» (Lavell, A., 1996).

En los últimos ocho años el número de tormentas tropicales muestra una tendencia a aumentar. Además, de un total de 33 registradas entre 1995 y 1998, en el Océano Atlántico y el Mar Caribe, 14 ocurrieron en ese último año; de ellas diez evolucionaron hasta convertirse en huracanes. En el caso del Mitch, éste ha ocurrido después de un período de eventos ENOS (El Niño u Oscilación del Sur), con sequías graves en las tierras altas y costeras del Pacífico centroamericano (Proyecto Estado de la Región, 1999).

El riesgo y la amenaza prácticamente han sido una constante en la historia nacional, como consecuencia, principalmente, de la forma en que la sociedad ha estructurado sus procesos de desarrollo

económico, político y sociocultural. Esto tiene que ver con los modos en que la sociedad y el Estado han interactuado históricamente para impulsar planes de desarrollo que no han logrado estimular una suficiente y necesaria integración y equidad de oportunidades entre los diversos grupos socioeconómicos del país, condenando a una importante proporción de población a la pobreza.

Lo anterior significa que los fenómenos naturales, como huracanes y tormentas, no son una amenaza en sí mismos, sino que se vuelven tales por el hecho de que ciertas comunidades o grupos se ven obligados a establecerse en áreas susceptibles al impacto nocivo de fenómenos naturales, como es el caso de las que se ubican en los márgenes de los ríos Ulúa y Aguán en el norte y del Choluteca en el centro y el sur.

En cierta forma se puede decir que las amenazas, las cuales difieren una de otra por su origen, surgen de una especie de relación perversa entre la naturaleza y algunos grupos humanos, la cual ha sido favorecida por la existencia de un elevado porcentaje de la población con muy limitados ingresos y bajos niveles de desarrollo humano y un Estado y una sociedad que no han generado las condiciones para disminuir la vulnerabilidad y la inseguridad.

En el transcurso del siglo XX la sociedad hondureña se ha visto expuesta a una serie de amenazas de distinto origen. Los huracanes y las tormentas tropicales han sido las más frecuentes. En el presente siglo, desde 1906 hasta 1998, han tenido lugar unos 15 episodios de graves consecuencias para la economía y la población. Los de mayor magnitud ocurrieron en 1974, Huracán Fifi y 1998, Huracán Mitch.

No es, por lo tanto, casual que ya en la mitología maya se divinizara a los huracanes como el «reflejo de una fuerza natural descomunal que acude sin ser llamada a los ámbitos caribeños en los meses de septiembre y octubre para dejar a su paso huellas de destrucción imborrables» (Serrano, A. 1999).

Es evidente que debido a la posición geográfica del país, éste está expuesto frecuentemente al paso de huracanes y tormentas. Colocada en la parte central y más protuberante del istmo centroamericano que da al Caribe y distante apenas unas 900 millas náuticas de la línea ecuatorial, Honduras se halla entre los países más propensos a sufrir el embate de los huracanes que todos los años se desplazan por ese mar.

Sin embargo, vale la pena insistir en que en realidad los desastres tienen lugar cuando existen precondiciones socio-ambientales para que una fuerza natural despliegue toda su potencia arrasadora.

Recursos

Materiales

- Instrumentos de ubicación y localización: GPS, Altímetro, Termómetro, cinta métrica, brújula, hoja cartográfica, mapas: cartográfico, climatológico, hidrográfico, geotectónico; fotografías: satelitales y aéreas.
- Instrumentos técnicos y tecnológicos: Memorias USB, Computadora, DVD, retroproyector, radio comunicadores, cámaras digitales y convencional, video cámara, grabadora, binoculares, fotocopidora, scanner portátil.
- Instrumentos impresos: Revistas, periódicos, libros, fotografías, datos estadísticos, entrevistas.
- Otros: machetes, palas, piochas, etcétera.

Humanos

- Habitantes de Morolica
- Especialista en Geografía
- Técnicos

Metodología de la investigación

La metodología de investigación se perfila como el camino que recorre el investigador. En este proceso se construyen y determinan las herramientas, por medio de las cuales, se recolectará la información necesaria para alcanzar los objetivos planteados en el proyecto de investigación.

Con la firme intención de adentrarnos en el fenómeno de estudio, se diseñó un marco metodológico fundamentado en el paradigma cualitativo- cuantitativo, ya que a través de este enfoque es posible analizar las características de nuestro objeto de estudio, intentando dar sentido, o interpretar el fenómeno de acuerdo al significado que tiene para el investigador.

Tomando en cuenta estas características y los objetivos de investigación se diseñó la siguiente metodología de investigación.

Tipo de investigación

Enfoque cualitativo y cuantitativo.

Este tipo de investigación no pretende la generalización de resultados, sino el estudio en profundidad.

Acceso al campo

El acceso al campo se entiende como un proceso por el cual el investigador va accediendo a la información fundamental para su estudio.

En este caso se solicitó la colaboración de las autoridades locales de la comunidad, de igual manera, personas líderes como el señor Adalberto Espinal quien fungiera como alcalde municipal en el año 1998; a la vez se cuenta con el asesoramiento de un especialista en materia de geografía, de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco

Morazán, UPNFM, como también la valiosa colaboración de los estudiantes de la asignatura de Geografía de Honduras que cuentan con la disposición de participar en este proyecto de investigación.

Al mismo tiempo se efectuarán contactos con otras instituciones, solicitando su colaboración en el proceso de adquisición de información, como también fuentes de financiamiento.

Sujetos participantes

Muestra

La muestra es en esencia un subgrupo de la población anteriormente identificada. Para la obtención de la misma, en este proyecto de investigación, no se implementará ningún procedimiento de selección de carácter estadístico.

Por tal razón la estrategia de elección de los sujetos participantes del estudio se realizará de manera intencional, haciendo uso de una muestra determinística que según Martínez Chávez (2000, Pág. 67) se caracteriza por la selección de elementos que no dependen de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características del investigador que hace la muestra.

Los investigadores cualitativos eligen muestras de personas seleccionadas (o escenarios) con un objetivo diferente: adquirir un mayor conocimiento sobre los fenómenos experimentados por un grupo de personas cuidadosamente seleccionadas, en este caso personas que vivieron de cerca la nefasta experiencia de una inundación.

Con base en esta premisa y recordando que la finalidad de la investigación radica principalmente en el análisis geográfico de la zona, se determina la muestra de la manera antes descrita, ya que ésta solamente se utilizará para recoger testimonios orales de las personas en cuestión.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Observaciones, entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y videocasetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos.

Son precisamente estas técnicas las que permiten la recogida de información, para su posterior análisis y por ende el cumplimiento de los objetivos.

Para el desarrollo de este proyecto, se configura el siguiente racional metodológico de investigación:

- a) Entrevista en Profundidad
Se utiliza esta técnica puesto que favorece la recolección de información y sobre todo por la posibilidad que ofrece de entablar una relación cercana con los sujetos participantes.
- b) Reconstrucción histórica.
- c) Fotointerpretación.
- d) Lectura y análisis de hojas cartográficas así como también de imágenes satelitales.

Morolica frente al Huracán

La antigua Morolica se encontraba situada en las riberas del río Choluteca cerca de la confluencia del Texíguat. Este municipio fue destruido casi en su totalidad por las crecidas del río durante las fuertes tormentas provocadas por el huracán Mitch. Este fenómeno natural trastocó para siempre el rumbo de la vida de todos los habitantes del municipio de Morolica en 1998.



Fotografía 2

Vista parcial del río Choluteca a la altura de Morolica. Fotografía tomada por Pablo Díaz. 2007.

Los informes meteorológicos informaron sobre una depresión tropical que estaba formándose en aguas marítimas de Panamá. Para el pueblo de Morolica se trataba de un simple fenómeno de rutina, típico de la temporada lluviosa; luego se convirtió en tormenta tropical cerca de las costas de Colombia; los llamados de alerta comenzaron a inquietar a todo el pueblo hondureño dada la trayectoria.

El Centro Nacional de Huracanes de Miami advirtió de inmediato que, en las próximas horas, la tormenta tropical pasaría a convertirse en huracán y así fue. Al recorrer todo el Atlántico, frente a Islas de la Bahía, cobra fuerza y adquiere la categoría 5 en la escala de safiro-simpson, sus movimientos eran totalmente erráticos, era difícil atinar si se enrumbaría hacia el golfo de México o hacia nuestro territorio, hasta que su propia naturaleza lo empujó abruptamente hacia nuestro país ocasionando lo que ya todos conocemos.

La lluvia comenzó a caer desde el 25 de octubre de ese año, pero los estragos comenzaron a registrarse a partir del 30 de octubre por la mañana, las quebradas y ríos comenzaron a crecer, el mismo río Grande que también se ensañaba en la ciudad capital bordeaba todo el barrio Las Delicias y el centro histórico de Morolica. Los vecinos comenzaron a observar cómo pasaban flotando todo tipo de objetos, entre ellos: autobuses, neumáticos y otros difíciles de enumerar.

Para la madrugada del 31 de octubre todo estaba consumado, centenares de damnificados, carencia de alimentos, sin ninguna forma de comunicación con el resto del país. Era un drama sin precedente en la historia. Desde ese momento contemplaron un panorama desolador, obligados a preparar el éxodo hacia una tierra que jamás habían soñado habitar.

Morolica fue un próspero municipio del departamento de Choluteca, ubicado a 58 kilómetros de la cabecera departamental del mismo nombre, que literalmente quedó borrado del mapa por el desbordamiento del río.

Impacto económico de la tormenta tropical “MITCH”

A pesar de su nombre, los desastres naturales no son el exclusivo resultado de un fenómeno natural en particular, sino que de una combinación de este último con un contexto social vulnerable. Incluso en los casos de desastre más extremo y aparentemente impredecible, existe un componente social que ha creado el escenario para su impacto. La ubicación y características de los asentamientos humanos y el deterioro de los recursos naturales son dos de las fuentes de vulnerabilidad más importantes.

Los costos económicos de los desastres en América Latina han ido en aumento durante los últimos años y frente a ello diferentes instancias regionales, tales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de Estados Americanos (OEA), han señalado la importancia de incorporar la prevención de los desastres en los planes de desarrollo.

Esto resulta especialmente cierto si consideramos la reducción de pérdidas humanas que una política de prevención supone, además de la disminución de las pérdidas económicas generadas durante un desastre. La Organización de las Naciones Unidas incluso llegó a declarar la década de 1990 como el “Decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales”.

Esta preocupación por los desastres surgió, principalmente, de la experiencia vivida a partir de grandes catástrofes, como el terremoto de Managua, en 1972; los efectos del huracán “Fifi”, en 1974; el terremoto de Guatemala, en 1976; los graves deslizamientos y derrumbes de El Salvador, en 1982; el terremoto de 1985, en México D. F.; y el terremoto de El Salvador, en 1986. Sin embargo, poco se ha aprendido de la experiencia y los gobiernos han ignorado los llamados para adoptar políticas de reducción de los desastres.

Después de las pérdidas humanas, los costos económicos son uno de los aspectos más importantes que deben considerarse, pues tendrán un efecto sensible sobre diferentes variables tales como: producción, empleo, ingresos, precios, exportaciones, importaciones, gasto público e ingresos fiscales.

La catástrofe que azotó a la población hondureña tras el paso devastador de “Mitch” ha superado con creces la que en 1974 ocasionara otro fenómeno climatológico de igual envergadura: el huracán “Fifi”, cuyo saldo ascendió a los 10.000 muertos. Durante ocho días consecutivos Honduras sufrió vientos huracanados y lluvias continuas que arrasaron comunidades enteras, devastaron totalmente el tejido industrial y agrícola e hicieron del país uno de los más perjudicado por el mortífero paso del huracán.

Las cifras oficiales más recientes hacen un estimado de 6,420 muertos, 10,114 heridos, 5,807 desaparecidos, 590,863 damnificados y 812,719 evacuados. El informe, suministrado el 4 de noviembre de 1998 por la Comisión Nacional de Contingencias, registra, además, que un millón 411 mil 462 personas quedaron sin vivienda.

“Mitch” afectó el 70% de la superficie hondureña. La producción agrícola, que representa cerca del 25% del total de la economía del país, se vio notablemente perjudicada. El 70%, o más, de los alimentos que produce Honduras en el campo, tanto para consumo nacional como para exportación, se perdió a raíz del desastre.

Plantaciones enteras de banano, café, melón, sandía, palma africana, tomate, granos básicos y demás cereales desaparecieron. Las cosechas de café y banano, que son las principales fuentes de ingresos en Honduras, representando un 50% del total de ganancias por exportación, se han visto casi irreparablemente afectadas.

En Choluteca, Morolica fue la ciudad más azotada del departamento, todavía se mantiene en el imaginario de todos los hondureños como un símbolo de la devastación que puede provocar un fenómeno natural en zonas con altas vulnerabilidades físicas, estructurales y sociales.

En vista de lo anteriormente descrito, el equipo del Trabajo Educativo Social Universitario, TESU, integrado por diez estudiantes de la carrera de Ciencias Sociales del sistema presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, UPNFM, consideramos de vital importancia levantar un estudio desde el punto de vista geográfico para conocer las causas, consecuencias y el grado de vulnerabilidad de un emplazamiento urbano.

Vale decir que en nuestro país conocemos de muchas ciudades que han sufrido embates de los desastre naturales que por falta de un conocimiento científico de lo que son los emplazamientos urbanos han sido enormemente afectadas. Esperamos que los resultados de nuestra investigación, en la comunidad de Morolica, puedan ser utilizados por otras instancias de gobierno tanto central como municipal para la realización de acciones de vigilancia de las condiciones geográficas y climatológicas de esta comunidad y otras en latente vulnerabilidad.

Además este análisis servirá como un antecedente para próximos estudios en otras comunidades.

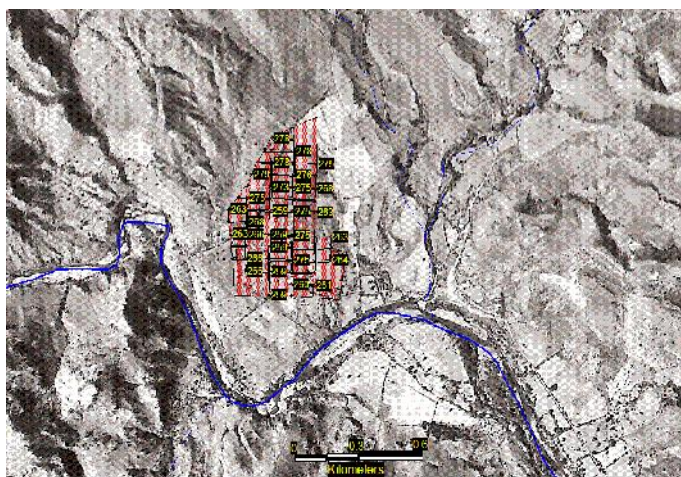
La nueva Morolica

La Nueva Morolica está constituida hoy por poco más de trescientas

viviendas levantadas con el trabajo de sus mismos habitantes y la asistencia financiera de la cooperación nacional e internacional. El proyecto habitacional, que comenzó en abril de 1999, bautizado como Nueva Morolica, se inauguró en un acto histórico con el que concluyó una importante etapa del prolongado y difícil proceso de normalización de la vida familiar de esa comunidad.

Mapa 2

Aquí se muestra las diferentes cuadras que conforman el plano urbanístico de la Nueva Morolica. Elaboración propia a partir de fotografía aérea del IGN.



La tormenta destruyó en su totalidad los bienes y propiedades de un poco más de 300 familias que inicialmente habitaron albergues temporales donados por gobiernos amigos y organizaciones internacionales.

Entidades extranjeras, no gubernamentales y una contraparte del Estado a través del Fondo Hondureño de Inversión Social, FHIS, diseñaron un proyecto de emergencia para la urbanización de 312 lotes y la construcción del mismo número de casas con características de unidad básica y terreno adicional para su posterior ampliación a un costo de 4.7 millones de Lempiras.

Actualmente ya cuenta con gran parte de la infraestructura sanitaria elemental y tres centros educativos, que beneficiarán a la población estudiantil de los niveles preescolar, primario y secundario; los residentes aún tienen un largo camino por recorrer, para la edificación

de un mercado, un rastro público, acondicionamiento de calles, centros comerciales, un parque central, y un edificio para la alcaldía, entre otras importantes obras públicas.

El programa de reconstrucción total del poblado incluye proyectos productivos que permitan garantizar ingresos permanentes y crecientes, en la medida de lo posible, particularmente para los beneficiarios directos de la Nueva Morolica.

Demografía

Se estima que en el municipio de Morolica habitan alrededor de 5,044 personas según el censo de población y vivienda realizado por el Instituto Nacional de Estadística INE en el año 2001. De las cuales 2,631 son hombres y 2,413 son mujeres. Con un total de viviendas de aproximadamente 1,136. Cuenta con una extensión territorial de 281.30 km². Caracterizándose por una baja densidad demográfica (menos de 20 hab/km²) y su concentración en algunas aldeas como Nueva Morolica, Las Delicias y el Potrero. Otros caseríos de importancia son El Portillo, San Marquitos, La Ciénaga, Carrizal Blanco, El purgatorio, Las anonitas, Sabana Larga y El Tejar. En total son 204 caseríos.

Río Choluteca

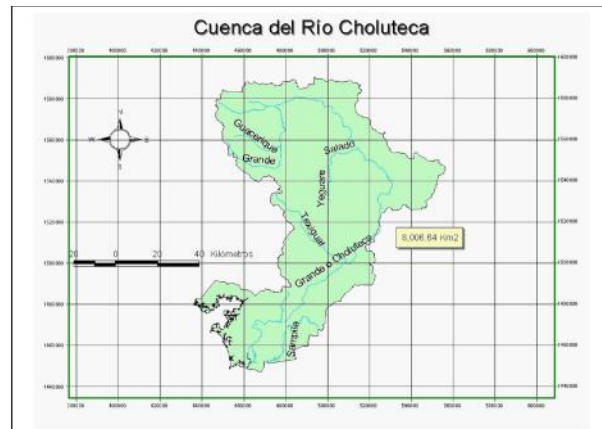
Río de Honduras, el tercero en longitud del país, que discurre a lo largo de 241 Km. desde las mesetas centrales donde nace hasta la Bahía de Fonseca, en el Océano Pacífico, donde vierte sus aguas. Su origen se debe a la concurrencia de los ríos Guacerique, Ojojona y Grande. Nace en el departamento de Francisco Morazán, baña la capital del país, Tegucigalpa, a la que divide en dos partes, y posteriormente atraviesa los departamentos de Francisco Morazán, El Paraíso y Choluteca, pasando por la capital homónima de este último, poco antes de su desembocadura.

A lo largo de su recorrido atraviesa zonas climáticas muy diferentes: templadas y secas en los cursos altos y húmedos y calurosos en el bajo, donde existe una gran riqueza forestal. Los bosques cuentan

aquí con diversas especies de maderas preciosas, como caoba, palosanto, ébano y cedro. También existen abundantes plantaciones de caña de azúcar, arrozales y cultivos frutales. El Río Choluteca es navegable hasta 30 km aguas arriba de su desembocadura.

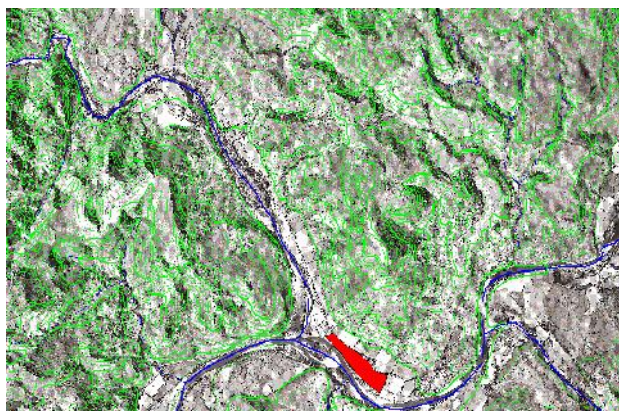
Mapa 3

Mapa de la cuenca del Río Choluteca.
Secretaría de Recursos Naturales
SERNA.



Conclusiones

El objetivo de este pequeño estudio era identificar las condiciones espaciales que posibilitaron la destrucción completa de la ciudad de Morolica. En ese sentido fue importante caracterizar la geomorfología del sitio donde se encontraba localizada antes de la tragedia. Del mismo modo, su emplazamiento nos ayudará a entender dicho fenómeno.

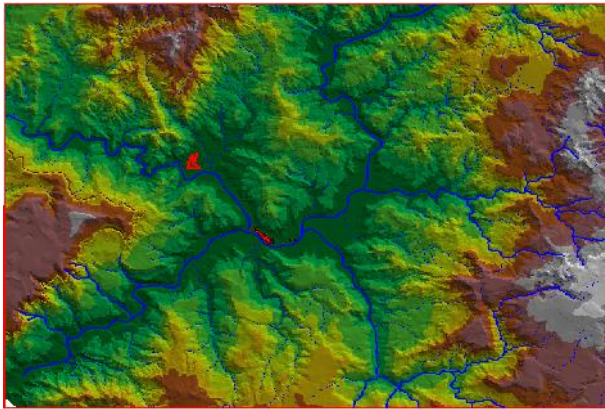


Mapa 4

Fotografía aérea de Morolica. IGN.
Montaje propio de curvas de nivel y
polígono urbano.

Emplazamiento de la antigua Morolica: El polígono de color rojo ubicado en la fotografía aérea superior nos ubica el lugar donde estaba la antigua ciudad de Morolica.

Toda la ciudad se encontraba localizada en una planicie aluvial, construida desde hace mucho tiempo por el río Choluteca y el río Texíguat, su más cercano tributario. El suelo que predomina en todo el emplazamiento es de origen aluvial y las rocas son aluviones redondeados por el constante traslado y empuje por las aguas del río.



Mapa 5

Modelo de elevación digital de Morolica. Elaboración propia. Realizado con ArcView 3.1

Aquí se denotan ambos emplazamientos contrastados con los cerros aledaños pertenecientes a las sierras que rodean la zona, así como las subcuencas que drenan el área y que fluyen hacia el río Choluteca.

Puede verse como el río corre a lo largo de la planicie aluvial, la mancha de color verde olivo. Se puede advertir la irregularidad del terreno, las pendientes que abundan en la región y la cantidad de cuerpos de agua que rodean tanto a la antigua como a la Nueva Morolica.

El emplazamiento de la Antigua Morolica se encontraba ubicado a 7 metros de altura sobre el nivel del río Choluteca, esto se convirtió en una desventaja debido a la cantidad de agua lluvia que se acumuló

durante el Huracán Mitch, en el cauce de los ríos Texíguat y Choluteca, por ende provocando un desbordamiento de los ríos y destrucción de Morolica.

Si consideramos que los ríos periódicamente retoman su antiguo cauce, la antigua Morolica se encontraba totalmente en la llanura de inundación de estos importantes ríos. Luego de pasar por la antigua Morolica, el río Choluteca se une con el río Texíguat y ambos juntan sus caudales y producen grandes avenidas.

Estas grandes avenidas, que son crecidas periódicas, no tienen un cauce que pueda drenar rápidamente esas cantidades de agua. A 100 mts del sitio donde confluyen ambos ríos, se origina un cañón muy angosto que no permitió en 1998 la salida rápida y efectiva de toda el agua que arrastraron ambos ríos, en cierto sentido el cañón represó parte del agua, de tal manera que el agua subió 15 mts por sobre el nivel de la ciudad. Todo quedó sepultado bajo esa cortina de agua.

Fotografía 3

Ruinas de la Antigua Morolica y su cercanía al río Choluteca. La fachada de la iglesia católica fue una de las pocas edificaciones que quedó en pie. Fotografía tomada por Pablo Díaz. 2007.



Geográficamente hablando, otro factor que influyó en el desastre natural es que la antigua Morolica se encontraba en un meandro y en una planicie aluvial creada por el río Choluteca, enclavada en un cañón entre las sierras de Dipilto y las montañas de Navijupe.

El emplazamiento de la Antigua Morolica se encontraba ubicado en la confluencia de los ríos Chiquito o Texiguat y Grande o Choluteca; generando una recarga de agua en el río Choluteca, debido al meteoro Mitch.

Insistimos en lo delicado que es el hecho de que la antigua ciudad estuviera tan cerca del río Choluteca pues esa condición se va a repetir en el emplazamiento de la Nueva Morolica, adelante veremos eso.

Irregularidad del terreno: Es de suma importancia considerar las condiciones topográficas del emplazamiento de la antigua Morolica. Se puede ver en la fotografía aérea anterior las curvas de nivel del sitio, resaltadas en color verde.

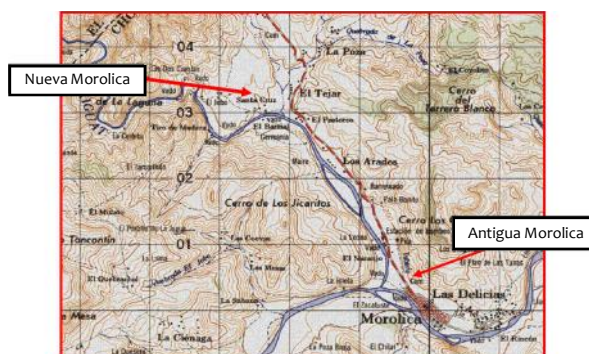
Claramente, la ciudad está rodeada de montañas. Esa condición implica una amenaza adicional pues el comportamiento del río Choluteca es turbulento. El hecho de tener un cauce encañonado y con diferencias de elevación tan importantes hace que las precipitaciones se desplacen en su cauce a grandes velocidades, convirtiéndose en crecida muy espontáneas y de alta peligrosidad.

Aún cuando no haya lluvias en la ciudad, en la parte alta de la cuenca puede estar lloviendo y provocar crecidas que no dan ningún tipo de aviso pero que arrasan con todo. Por esto, la instalación de sistemas de alerta temprana en la Nueva Morolica debe ser un proyecto de vida para sus habitantes.

Características del emplazamiento de la Nueva Morolica

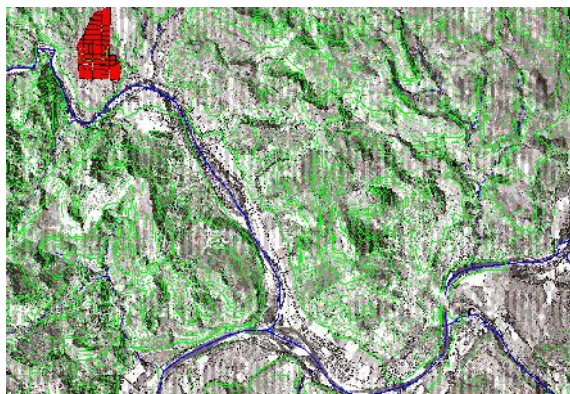
Mapa 6

Hoja topográfica de Morolica.
Escala 1:50,000. Instituto
Geográfico Nacional. IGN.



En la imagen de arriba se puede apreciar que el emplazamiento de la Nueva Morolica se ubica a una distancia de 8 kilómetro de la Antigua Morolica y a 177 metros del río Texiguat, a una altura sobre al nivel del río de 20 metros, por lo cual, presenta condiciones de un 50% de vulnerabilidad, en relación con la Antigua Morolica. Sobre todo, el área del nuevo emplazamiento con mayor riesgo es la parte sur del pueblo, puesto que éste se encuentra a menos de 20 metros de altura con relación al nivel del río Texiguat.

Entre algunas de las semejanzas de ambos emplazamientos, se evidencia que se encuentran en suelos aluviales depositados por los ríos Texiguat y Choluteca, respectivamente. Ambos emplazamientos son surcados por ríos, además se ubican en meandros.



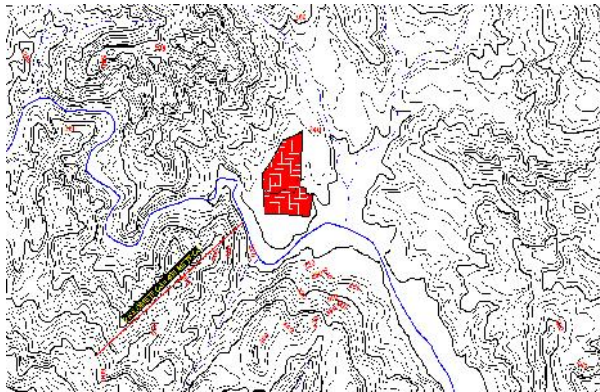
Mapa 7

Fotografía aérea de Morolica. IGN.
Montaje propio de curvas de nivel y
polígono urbano.

Nótese en la imagen superior que las características del emplazamiento de la Nueva Morolica son muy similares al de la antigua ciudad. Ambas se localizan en una planicie aluvial, ambas están muy cerca de un importante río y ambas están dentro de un meandro, o una vuelta de río.

Con el agravante de que el río Texíguat, al nacer en las partes altas de las montañas de Navijupe al crecer se mueve por un cañón muy estrecho, lo cual le agrega fuerza y capacidad destructora a su corriente.

El uso de la hoja topográfica nos sirvió para comparar distancia y ubicación actual de la Nueva Morolica en relación al antiguo emplazamiento y darnos cuenta a través de la observación que las dos ciudades se encuentran en una planicie aluvial, la última en una terraza claramente segmentada o escalonada.



Mapa 8

Mapa de curvas de nivel de Nueva Morolica. Elaboración propia a partir de Hoja topográfica en escala 1:50.000 del IGN..

Este mapa de las curvas de nivel de la Nueva Morolica es importante para entender la peligrosidad del río Texíguat. El polígono rojo es el casco urbano de la nueva ciudad. Las curvas de nivel nos hablan de la irregularidad del sitio y sus alrededores, y el que las curvas estén tan cercanas nos dice que las pendientes son bastante fuertes.

En el perfil que está marcado con la línea roja se puede observar como en una distancia de 2 km la diferencia de elevaciones es de 400

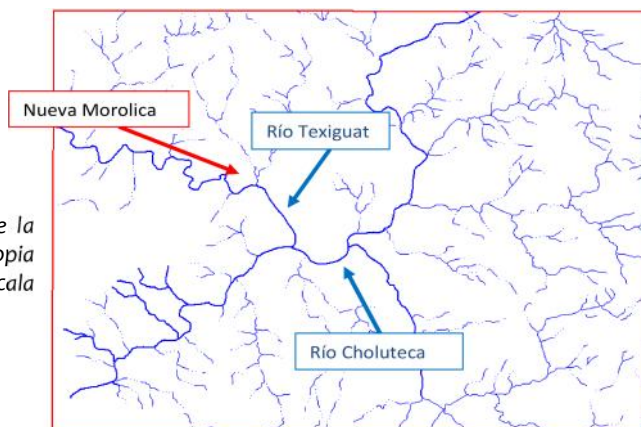
metros. Con esas pendientes tan pronunciadas es de esperar que las lluvias se conviertan en serias amenazas. Si ampliáramos el mapa veríamos que la tendencia a la irregularidad se mantiene.

De hecho, es un lugar en donde hay bastante agua. Tenemos ríos permanentes y corrientes intermitentes, es decir que crecen solo cuando tenemos precipitaciones. Estas últimas son muy peligrosas, pues al no ser constantes, crean la falsa imagen de que no son una amenaza, cuando en realidad tienen un potencial destructivo bastante alto.

Vease el mapá de abajo. Las líneas azules nos hablan de la cantidad de cuerpos de agua que se localizan donde está la Nueva Morolica.

Mapa 9

Mapa de cuerpos fluviales de la Nueva Morolica. Elaboración propia a partir de hoja topográfica escala 1:50,000 del IGN



La Nueva Morolica al estar ubicada en donde antes era el cauce del río, no queda exenta de sufrir futuras inundaciones si tomamos en cuenta que los ríos funcionan siguiendo y buscando un curso a nivel o desnivel, y sabemos que entre más pronunciado sea el relieve mayor peligrosidad representará; éste es el caso del nuevo emplazamiento de esta ciudad, está rodeada de una serie de cerros y montañas que le dan más peligrosidad, ya que se unen pequeños arroyos y quebradas que hacen más fuerte el caudal del río Texiguat, que al desplazarse más rápido provoca mayor erosión de los cerros que rodean la Nueva Morolica.

Si bien es cierto, el río Texíguat tiene menor caudal que el río Choluteca, éste en su nacimiento tiene como factor peligroso las crecidas repentinas en tiempo de lluvias, debido a la gran pendiente, ya que a una distancia de dos kilómetros tenemos diferencias de elevaciones superiores a los 600 msnm.

Fotografía 4

Vista panorámica de la Nueva Morolica. Imagen tomada en 2008. Orlando Murillo.



En la fotografía de arriba puede verse la proximidad del río Texíguat con la Nueva Morolica. Aún cuando el espejo de agua del río nos puede parecer pequeño, la planicie aluvial que lo contiene nos habla de lo amplio que es cuando tiene grandes avenidas. Obsérvese la irregularidad del contorno, como la ciudad está rodeada de montañas. Esto eleva el riesgo de deslaves y deslizamientos

Honduras no cuenta con una planificación de distribución de la población y mucho menos con proyectos de urbanización que cuenten con los mínimos requisitos como son la seguridad, facilidad de comunicación, fácil acceso, factibilidad de construir obras de comunicación y, sobre todo, alejado de los valles aluviales.

Recomendaciones

Después de la investigación realizada en la comunidad de Morolica, las recomendaciones que podemos dar al respecto serían:

Realizar campañas masivas de reforestación en los cerros aledaños al nuevo emplazamiento de Morolica, ya que las lluvias de la temporada lluviosa o temporada de huracanes, que se presente, pueden ocasionar un deslizamiento de los mismos y dañar la comunidad.

Por ser uno de los municipios más pobres de Choluteca, y por lo tanto de Honduras, debe gestionarse la ayuda de parte del gobierno y de instituciones no gubernamentales para ampliar la economía del municipio, a través del turismo, actividad agrícola-ganadera, etc.

Preservar los restos de la antigua comunidad de Morolica, para que sirvan como símbolo y recordatorio a las futuras generaciones, esto ayudará a generar conciencia sobre lo importante que es planificar correctamente el uso del territorio. .

Mejorar las vías de acceso a la comunidad de Morolica, ya que están en mal estado y es una comunidad con difícil acceso, por lo cual el viaje desde cualquier punto del país hasta el municipio se vuelve tedioso y agotador.

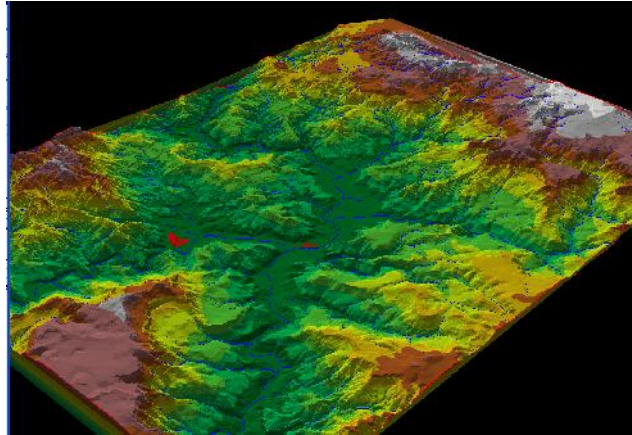
Impartir charlas de Prevención de Desastres a los habitantes de la comunidad, ya que se puede producir otro desastre, y no solamente huracanes o inundaciones, se pueden dar fenómenos como ser terremotos, deslizamientos, incendios; y la población carece del conocimiento y la forma de actuar ante un evento como los que se mencionan anteriormente.

La Alcaldía Municipal de Morolica debe crear una oficina de Ordenamiento Territorial desde la cual se planifique y estudie el uso del suelo, se regule el crecimiento de la ciudad y se oriente a la

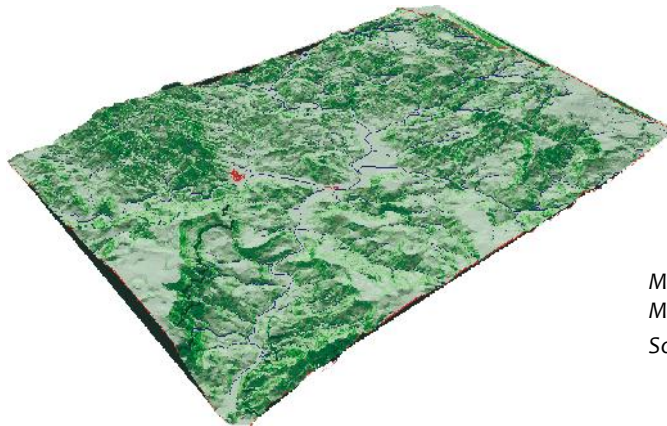
población en gestión del riesgo. Se debe realizar periódicamente simulacros de inundaciones, deslizamientos y terremotos. Estas amenazas son las que más claramente podrían afectar al municipio en un futuro cercano.

Mapa 10

*Modelo de elevación digital de Morolica. Elaboración propia.
Realizado con ArcView 3.1*



Puede verse como los polígonos que representan la antigua y Nueva Morolica están localizadas en el fondo de la planicie aluvial y peligrosamente cerca de los ríos Choluteca y Texiguat.



Mapa 11

*Mapa de pendientes de Morolica. Elaboración propia.
Software ArcView. .1*

El mapa de pendientes de arriba nos indica lo irregular que es el emplazamiento de la antigua y la Nueva Morolica nos habla del riesgo a deslizamientos que rodea a la joven ciudad.

Referencias Bibliográficas

- Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). 2001. Mitigación de desastres naturales en Centroamérica. Madrid. Ediciones AECI.
- EIRD-OPS. 2000. Huracán Mitch, una Mirada a algunas tendencias temáticas para la reducción del riesgo. San José. EIRD-OPS.
- Lavell, Allan. Degradación ambiental, riesgo y desastre urbano. Problemas y conceptos: hacia la definición de una agenda de investigación. Fernández, María-Augusta. Ciudades en riesgo. Degradación ambiental, riesgos urbanos y desastres. La Lima. La Red: Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina.
- Ordóñez, Amado. Trujillo, Mónica, Et. Al. 1999. Mapeo de riesgo y vulnerabilidad en Centroamérica y México. Nicaragua. Oxfam-Imprimatur.
- Organización Panamericana Para la salud. 1994. Hacia un mundo más seguro frente a los desastres, la trayectoria de América Latina y el Caribe. Washington U. S. A.
- Pineda Portillo, Noé. 1997. Geografía de Honduras. Tegucigalpa M. D. C. Editorial Guaymuras.
- Romero, Gilberto y Maskrey Andrew. 1993. Cómo entender los desastres naturales. Maskrey, Andrew. Los desastres no son naturales. Colombia. La Red: Red de Estudios Sociales en Prevención de Desastres en América Latina.
- Sanahuja, Haris E. 1999. El daño y la evaluación del riesgo en América Central, una propuesta metodológica tomando como caso de

estudio a Costa Rica. (Tesis de Maestría). Universidad de Costa Rica.

Serrano López, Augusto. 1990. Por la filosofía. Tegucigalpa M.D.C. Editorial Universitaria.

Vinuesa Angulo, Vidal y Vidal Domínguez, María Jesús. 1991. Los procesos de urbanización. Madrid. Editorial Síntesis.

La oportunidad de convertirme en una investigadora del quehacer educativo: vivencias de una investigación-acción

Luz María Cárcamo López¹¹

División de Educación Básica
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
lmcarcamogo@yahoo.es

Resumen

Convertirse en un investigador desde una propuesta sustentada en la investigación-acción es transitar por el cuestionamiento, la transformación, la toma de decisiones reflexivas aceptando la responsabilidad de las mismas, es estar abierto al aprendizaje, la búsqueda constante, la incertidumbre, la curiosidad, la creatividad y la crítica, pero sobre todo amar lo que se hace en aras de en conjunto generar propuestas de acción oportunas, coherentes con la realidad, fundamentadas en la mejor información disponible y sujetas a la transformación permanente derivada de la reflexión. El presente artículo representa la síntesis de una experiencia de investigación-acción sustentada en la premisa ontológica de que además de ser inevitable el cambio reflexivo-activo es necesario, en tanto constituye el medio para enriquecer el *saber* y el *hacer* pedagógico, basada en una constante construcción, reconstrucción y transformación de la realidad mediante el cuestionamiento crítico y la reflexión

¹¹ Licenciada en Educación Pre-Básica graduada en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Honduras). Tiene experiencia docente en educación básica y pre-básica en el sector público y privado hondureño. Actualmente labora como docente en el Centro de Educación Básica Luis Landa en Honduras. Máster en Pedagogía con énfasis en Desarrollo y Atención Integral de la Primera Infancia, de la Universidad Nacional de Costa Rica.

permanente. En especial cuando el diálogo, la observación, la reflexión y el cuestionamiento son las herramientas utilizadas, que permiten poco a poco desarrollar conciencia acerca de nuestros propios actos en el aula.

Palabras claves. Investigación, transformación, reflexión y cuestionamiento.

Keywords. Investigation, transformation, reflection and questioning.

Introducción

*Cuando ya no somos capaces de cambiar una situación,
nos encontramos ante el desafío
de cambiarnos a nosotros mismos.*

Victor Frankl (2011)

Convertirse en un investigador desde una propuesta sustentada en la investigación-acción es transitar por el cuestionamiento, la transformación, la toma de decisiones reflexivas aceptando la responsabilidad de las mismas, es estar abierto al aprendizaje, la búsqueda constante, la incertidumbre, la curiosidad, la creatividad y la crítica, pero sobre todo amar lo que se hace en aras de en conjunto generar propuestas de acción oportunas, coherentes con la realidad, fundamentadas en la mejor información disponible y sujetas a la transformación permanente derivada de la reflexión.

El presente artículo representa una nueva oportunidad para compartir la vivencia de un proceso de investigación, acción y reflexión, que se desarrolló en un Jardín de Niños Público, con un grupo de 19 niños y 14 niñas del ciclo de Transición y la docente a cargo de este grupo titulada *Intervención docente: estrategias pedagógicas que responden a los niños, las niñas sus intereses y necesidades*.

Para ello, nos permitimos proponer y vivir este proceso asumiéndonos como seres capaces de saber, que sabemos y no sabemos, que podemos saber mejor lo que ya sabemos y de saber de lo que aún no sabemos (Freire, 2007), partimos de la pregunta *¿Qué aspectos pedagógicos deben considerarse para que la intervención docente responda a los intereses y necesidades de los niños (as) de manera que se potencie su desarrollo integral?* buscamos respuestas por medio de ocho encuentros cuyo componente principal fue la acción y la reflexión, reconociéndonos como seres flexible, consciente de las propias responsabilidades y conocimientos, asumiendo nuevos roles, permitiéndonos acompañar y ser acompañados por otros (as), experimentar armonía entre lo que se vive, hace, piensa y necesita. Sin lugar a duda fueron los espacios para la observación, el cuestionamiento, el análisis, la acción y la reflexión sobre nuestras actuaciones, roles asumidos, permitidos y las percepciones del acto educativo los hallazgos más importantes en la búsqueda de respuestas a la pregunta planteada.

A la luz de la dinámica generada a lo largo de todo este proceso se puede decir entonces que, para crear una dinámica de aula respetuosa de los niños (as) sus intereses y necesidades de desarrollo, primeramente se tiene que tener claridad entre ¿qué y cuáles son?, esa fue la primera puerta de entrada conocer a los niños (as), lo que sienten, piensan, hacen, desean y pueden hacer, por medio de la proposición de talleres porque parecía ser el método más cercano al movimiento natural de ellos (as) y sus deseos de aprender haciendo, con la intención de entender sí mediante esto, se podría generar una comprensión y percepción diferente de los roles que hemos asumido; construyendo y validando juntos (docentes-estudiantes) nuevas estrategias pedagógicas donde todas (as) se sintieran tomados en cuenta y puedan participar de manera activa. Posteriormente se presentó la posibilidad de un giro, donde la intención fue ver ¿cómo la docente organiza su clase y bajo qué criterios se planificaban las actividades? y ¿cuál es su rol?, creando por medio de esto espacios para diálogo, la reflexión, la modificación de roles y rutinas. Sin embargo surgió la necesidad de replantear

algunos elementos y construir conjuntamente entre los docentes criterios para ser tomados en cuenta antes de organizar las actividades que se proponen, con la intención de generar una dinámica de aula diferente. Llegando al punto de organizar juntas la práctica pedagógica, sustentada en las construcciones y aprendizajes logrados a lo largo de todo el proceso.

El camino transitado siendo investigadora al investigar: las construcciones

No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza

Paulo Freire (1997)

De la certeza hacia la incertidumbre constituyó el punto de partida de este proceso de investigación- acción, desarrollado en el marco del paradigma naturalista, pues poco se aprende cuando se parte sólo de respuestas concebidas como verdades absolutas e incuestionables. Es por ello, que se encaminaron los pasos a la vivencia de este proceso investigativo, cuya intencionalidad se centró en la intervención docente: estrategias pedagógicas que responden a los niños (as) sus intereses y necesidades, en tanto fue la reflexión de la docente a cargo del grupo y la mía como docente investigadora la que permitió ir dando forma a los conocimientos, transformaciones y acciones. Asumiendo la investigación-acción, como una intervención en la práctica con la intención de ocasionar una mejora, buscamos una educación verdadera desde la praxis, reflexión, acción y transformación (Latorre, 2005).

Se inició una aventura teñida de sentimientos, miedos, angustias y emociones, sin pensar en la transformación que este proceso generaría, como se mencionó anteriormente guiada por la pregunta *¿Qué aspectos pedagógicos deben considerarse para que la intervención docente responda a los intereses y necesidades de los niños (as) de manera que se potencie su desarrollo integral?* Cabe mencionar que enfrentar un cambio de paradigma resultó ser un

ejercicio difícil, por las rupturas epistemológicas, heurísticas, ontológicas y axiológicas que implica el contraste con nuestro marco de referencia más coherente con el positivismo. Genera angustia, enfrentarse a una transformación profunda, darse la oportunidad de ser falible y equivocarse, ser héroe y ser humano al mismo tiempo, comprender el “enseñar y aprender” de modo diferente, crear un tiempo y espacio para la producción de conocimientos. Progresivamente, va surgiendo la necesidad de una actitud cada vez más abierta, de una revisión crítica del hacer, con el propósito de crear una educación más liberadora, no solo para las y los estudiantes, sino también para las educadoras, es decir, remirar la práctica a la luz para abrirse a nuevas posibilidades (Peralta, 2002).

Como investigadora en este proceso, me permití proponer a la docente del grupo y a los niños (as) construir espacios lúdicos que facilitaran el transitar por los caminos de la acción, la reflexión, la conversación, el aprendizaje, la sistematización y la transformación. Como personas adultas a cargo, el análisis de estas vivencias con el grupo permitió progresivamente asumir una conciencia crítica en torno al quehacer educativo, identificando aciertos, errores y dudas. Lo que nos ubicó en un universo pleno de alternativas, donde educar se constituye en un proceso que transforma espontáneamente. Nuestras creencias, valores, conocimientos previos incidieron en nuestro hacer, sentir y pensar educativo y nos llevó a la posibilidad de desaprender y aprender a aprender juntos experimentando el proceso de criticar, cuestionar y reflexionar de manera permanente.

La construcción de nuestros aprendizajes se desarrolló a partir de ocho encuentros. Mismos que iniciaron desde el mes de mayo de 2012 hasta el mes de noviembre de 2012. Supuso, comenzar identificando con los niños(as) el tipo de actividades que les interesaba con el fin de efectuar prácticas educativas coherentes a ellos(as) (Peralta, 2002). Con esta idea se organizaron los tres primeros encuentros.

El primer encuentro inicia con una conversación reflexiva entre docentes, con la intención de solicitar un espacio para proponer talleres donde fueron las y los niños quienes decidían qué querían realizar. Por la cultura institucional, en este Jardín de Niños la planificación es un elemento establecido que se diseña de manera colegiada entre todas las docentes y no puede modificarse, sin embargo, sí es posible crear estrategias diversas articuladas con lo planificado. A raíz de esta conversación inicial con la docente a cargo del grupo, me preguntaba:

- *¿Y a los niños(as) se les está respetando?*
- *¿Qué pasa si no se cumple con la planificación?*
- *¿Cómo afectan mi formación profesional y mis creencias la dinámica de aula?*
- *¿Cuál es mi rol ante la planificación y los niños(as)?*
- *¿Qué pasa, si construimos una dinámica de aula donde todos estos elementos se articulen de manera activa, flexible y coherente con el desarrollo de los niños (as) incluyendo su visión?*
- *¿Podrá provocarse algún cambio en nuestras actuaciones?*

Desde mi papel de docente-investigadora esta primera conversación me confrontó con mi propia práctica como maestra de preescolar, con mis ataduras, miedos y desaciertos, constituyéndose entonces, en el primer eslabón en la escritura de un nuevo rol para mi vida pedagógica, cabe mencionar que vivir este proceso generó en mí la posibilidad de aprender a asumir dos roles el de investigadora y retomar el que hace muchos años venía desempeñando el de docente de preescolar, claro está desde posturas y visiones completamente nuevas. Además de lo anterior también inicié por cuestionarme respecto a mis años de experiencia y mi formación como maestra, me encontré frente al espejo sin reconocer el por qué de mi accionar en el pasado. Esto es precisamente lo que me permite la investigación- acción, el desarrollo de habilidades para reflexionar en torno a mi práctica (Elliot, 2005).

Seguidamente, después de esta primera conversación entre la docente a cargo del grupo y yo, se tomó la decisión de permitir a los niños (as) elegir la actividad que quisieran hacer, sin embargo esta elección giró en torno a un tema específico dado por la docente (las frutas), así inició esta primera experiencia con los y las estudiantes, cabe mencionar que cada encuentro fue propuesto como un espacio más para el juego, la actividad que eligieron consistió en la elaboración de un helado de frutas, la participación de los niños (as) comenzó por pensar en ¿qué hacer?, la toma de decisiones, los acuerdos (votar para elegir la mejor actividad) y desacuerdos entre pares (la actividad más votada fue la que se realizó, se respetó la voluntad de la mayoría aunque no fuera la que algunos deseaban), la responsabilidad de cada uno por realizar la acción que decidió hacer (pelar frutas, colaborar en la limpieza, repartir ingredientes o materiales, etc.). Concebido desde la visión del niño (a) como actor principal del proceso educativo y la premisa de aprender haciendo, descubriendo y experimentando), encuentro que tuvo diferentes intencionalidades una de estas fue ir descubriendo sus intereses y necesidades, además ir identificando nuevos roles docentes-estudiantes asumidos por asumir.

Finalizada la actividad con los y las estudiantes se abrió nuevamente un espacio para una segunda conversación entre ambas, por medio del dialogo, la acción, la observación y la reflexión se intentaba generar una comprensión y percepción diferente de los roles que cada uno había asumido. Es evidente que este primer encuentro se convirtió en una experiencia de aprendizaje para todos (as), abrió un espacio en la rutina diaria, dio lugar a un mayor disfrute basado en la toma decisiones, el respecto en las interacciones personales, la escucha, el compartir, el devolver la palabra y la mirada al otro, descubrir que la realidad es dinámica y cambiante. Conscientes de que educar nos exige un cambio, responsabilidad y compromiso en nuestra capacidad de acción (Freire, 2006). Los hallazgos más importantes en este primer encuentro refieren a que necesitamos:

- Brindar la oportunidad de descubrir y conocer el tipo de actividades que interesan y motivan a niños y niñas.
- Abrir espacios para la expresión de opiniones, deseos, experiencias, preguntas. Se trata de experimentar cosas nuevas, construir conocimientos, participar y disfrutar.
- Enfocar el rol docente hacia cuestionar su quehacer (observar, dialogar, analizar, participar con entusiasmo, compartir, a integrarse, disfrutar y aprender).
- Intensificar la participación de la docente a cargo del grupo en el proceso, reconstruir en conjunto un lugar de participante y no de espectadora de su realidad.

Nuestra búsqueda continuó y nos aventuró a un segundo encuentro, producto de la reflexión derivada de la segunda conversación, sustentada en la primera experiencia de acción entre niños(as) y docentes surgieron comentarios como:

- “Les da la oportunidad de expresar sus deseos, criterios e ideas y a nosotros de escucharlos. Se hace participativa la clase, ya que no solamente las actividades son dirigidas por la docente. La clase se desarrolló en forma muy interactiva, porque ellos y ellas fueron los que realizaron la actividad (...) La manera que ellos y ellas están comentando con sus padres las actividades y el apropiarse de la frase nosotros y nosotras decidimos e hicimos” (docente a cargo del grupo).

- “Si nosotros estamos proponiendo el tema ellas y ellos no están eligiendo libremente, lo que tenemos que hacer es guiarlos para que se respeten los criterios de la mayoría, porque van a surgir muchos temas. Entonces hay que dejarlos que ellos y ellas elijan el tema y tratar que se respete el criterio de la mayoría y motivarlos que aunque no era lo que algunos querían se tiene que respetar” (docente a cargo del grupo).

Sin duda alguna, son esas frases las que marcaron una nueva ruta en el camino, para este segundo encuentro, no se les dio un tema específico como en el anterior, la intencionalidad fue que ellos (as)

eligieran libremente de acuerdo a sus posibilidades la actividad que quisieron hacer y conocer basados en sus intereses, permitiéndoles una nueva posibilidad de aprendizaje, de búsqueda de nuevos roles, de toma de decisiones conjuntas, de ir descubriendo la relación entre la palabra, la acción y la reflexión (Freire, 2006).

Con la experiencia anterior presente y el no darles un tema específico generó un nuevo espacio para intensificar las participaciones, la toma de decisiones y el cuestionamiento, de esa manera dio inicio este otro encuentro con la pregunta ¿en esta ocasión que quieren hacer? Sin dales ningún tema específico surgieron muchas ideas en la medida en que eran mencionadas se les cuestionaba ¿se puede cocinar dentro del aula? ¿Qué necesitamos para realizar esa actividad? ¿Pensemos en actividades que si se puedan realizar acá en el Jardín?, después de tomar muchas decisiones (el voto por las actividades más aceptadas por la mayoría, los materiales que se necesitaron, algunos acuerdos) finalmente la actividad por realizar fue una piñata, en este encuentro jugamos a hacer piñatas las que fueron utilizadas para celebrar el cumpleaños de algún hermano (a), invitar a primos y amigos a reventarlas, pedir a papá o mamá comprar dulces y sobre todo demostrar que ellos(as) si podían hacer piñatas.

Como investigadora y docente esto me llevó a pensar que el rol que desempeñamos puede cambiar en cualquier momento, pasar de uno impositivo en el cual el docente es el responsable de proponer las actividades y las ideas, a uno más flexible que genere espacios donde las construcciones de las mismas sean en conjunto (niños (as)-docentes), permitiendo la autonomía, la toma de decisiones, el pensamientos, el disfrute y la acción, sin embargo todo lo anterior depende de la situación en la que nos encontremos y las acciones que estemos dispuestos a desarrollar y cambiar. El cambio paradigmático puede iniciar con la reflexión pero debe concretarse en la acción. Acción y reflexión constituyen un solo proceso en continuidad.

Momento a momento la participación de los niños (as) en las actividades que estaban proponiendo realizar en el aula, se fueron intensificando, se infiere el gusto por asumir roles activos, desde los cuales enfrentan conflictos que enfrentan entre autonomía y dependencia. Su progresiva comprensión de cómo sus decisiones son tomadas en cuenta se traduce en su capacidad de esperar su turno, manejar acuerdos, respetar a los demás, tener paciencia, opinar, participar en las decisiones del grupo. De igual manera, para nosotras como docentes es una oportunidad para cuestionar el rol asumido ante la generación de actividades planificadas.

Una vez que finalizamos esta nueva experiencia de aprendizaje (hacer piñatas), nuevamente se abrió un espacio de análisis y reflexión entre docentes, tratando de incorporar e integrar lo que íbamos descubriendo. Las percepciones de ambas destacan la capacidad de los niños (as) de tomar decisiones en un ambiente de respeto mutuo, de participación con entusiasmo en las actividades, de interesarse por aprender haciendo. Elementos que coinciden con la necesidad de generar procesos donde se pueda reflexionar conscientemente el rol que tenemos las personas adultas. Mata (2007) menciona que el compromiso con el cambio, se promueve al facilitar espacios, siempre discriminando qué es lo que hay que cambiar y qué debe hacer cada sujeto. Poco a poco nos acercamos paulatinamente a ello.

Desde mi papel de docente investigadora, el cuestionamiento pasa a ser un hábito que disfruto. Me pregunto *¿Qué se puede leer en la participación de los niños (as)? ¿A qué me están invitando?* Se me presenta como reto la capacidad de ver más allá de la palabra y la acción. Me hago consiente de la responsabilidad que tenemos como docentes de remirar y replantear lo que estamos haciendo, lo que los y las niñas hacen y desean hacer, en un espacio de respeto mutuo. En este sentido, mi papel como investigadora además de observadora participante y cuestionadora, me llevó a contribuir junto con la docente a cargo del grupo a construir un rol más circular, democrático en relación con las y los estudiantes, a disfrutar con

ellos y a descubrir estrategias para que nuestras intervenciones respondan a intereses y necesidades que manifiestan.

En la medida que avanzaba este proceso, producto del dialogo, la acción y la reflexión nos damos cuenta que como docentes necesitamos remirar nuestras prácticas educativas, cuestionar nuestros actos, percepciones y roles asumidos. Abiertas a nuevas reflexiones y acciones, nos entregamos a un tercer encuentro, siempre desafiante siempre fascinante. Abrimos nuestra mirada a una nueva experiencia, proponiendo un cambio de estrategia metodológica, la cual consistió en la organización de un taller de juegos por las docentes en aras de satisfacer los intereses y las necesidades que se habían ido identificado en el proceso, destacando el papel fundamental que tiene el juego en el desarrollo integral, además de permitir espacios de disfrute, de diversión, de movimiento, de compartir, de participar, de aprender y de relacionarse. En la búsqueda de generar mayores oportunidades de construcción de conocimientos, se vuelve indispensable el cuestionamiento, la duda y la incertidumbre, bajo estos supuestos y una pregunta se organizó este encuentro ¿podemos responder a los intereses y necesidades de los niños (as) desde una propuesta pensada en y para ellos (as), sin tener que ser los y las estudiantes las que elijan la actividad que quieren realizar?

Una vez más los niños (as) asumieron un papel protagónico, cabe destacar que en esta ocasión no fueron ellos (as) los que eligieron las actividades que se estaban realizando, pero sí, estas fueron propuestas con una intencionalidad clara de un adulto, el juego como un elemento indispensable en el desarrollo integral basadas en los conocimientos reconstruidos, donde todos (as) estábamos aprendiendo a aprender de lo que ya sabíamos, a construir nuevos conocimientos estableciendo relaciones entre la teoría y la práctica, asumiendo posturas diferentes desde el pensar y hacer lo que nos lleva a efectuar prácticas pedagógicas más consientes. Retomando la vivencia pudimos reflexionar acerca de la necesidad que tienen las y los estudiantes de experimentar movimiento, libertad y

oportunidades de creación. Para lo cual esperan que los docentes quitemos estructuras y escuchemos lo que piden sin hablar, disfrutemos y sintamos con ellos y ellas, al tiempo en que promovemos la libertad y el aprendizaje.

Articulando los hallazgos evidenciados hasta este momento del proceso investigativo, queda claro que la intervención docente que responde a intereses y necesidades de los niños (as) es aquella que:

- Los tiene claramente identificados.
- Mantiene el papel protagónico de los niños (as) como constructores que aportan a las actividades que se van a realizar.
- Promueve una planificación docente intencionadamente organizada para responder a intereses y necesidades.
- Se organiza la intervención docente desde el conocimiento del niño(a), del desarrollo humano y de la actitud propositiva.

Además supone la necesidad de docentes que sean capaces de:

- Acompañar, escuchar y dialogar.
- Disfrutar y aprender.
- Promover espacios de libertad.
- Observar y reflexionar.
- Investigar y cuestionar.
- Tener claridad en qué y cómo se hace.

Ahora bien, como docente investigadora, estos tres primeros encuentros desarrollados, tanto en su dimensión de planificación y análisis con la docente a cargo del grupo, como con la acción con niñas y niños, constituyeron la oportunidad para liberarme de mis “certezas” y “recetas”, reflejarme en un espejo, pensar y sentir que no quiero seguir actuando de la misma manera. En este sentido, puedo decir que mi rol cambia hacia una docente que dialoga, comparte, analiza y percibe una dinámica de aula desde diferentes

visiones.

Sumado a lo anterior, viendo el cambio como una oportunidad para crecer y aportar, dispusimos vivir un cuarto encuentro. Cabe mencionar que el mismo respondió a un giro en mi percepción del proceso, como se menciona anteriormente la intención metodológica inicial fue entrar a la dinámica de aula por medio de talleres, porque pensaba que esa estrategia era la más pertinente al movimiento natural de los niños (as) y que bastaría eso para producir cambios. Sin embargo, se evidencia que debemos trascender, se vuelve indispensable profundizar en nuestra comprensión del rol docente y la percepción del acto educativo, es decir organizar o planificar las intervenciones es tan importante como ejecutarlas.

Se puede decir, entonces que, en eso consistió esencialmente el giro en el proceso de investigación, no concentrarse más en el hacer con los niños (as) sino en el cómo, en la manera que la docente a cargo del grupo organiza su práctica para responder a los intereses y necesidades de las niñas y los niños, considerándolo como el aspecto vital por comprender. En este sentido, se vuelve necesario entender la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las actuaciones de los agentes en el proceso y de esta manera, ir enriqueciendo tanto el “saber” como el “hacer” pedagógico (Peralta, 2002). Las percepciones y haceres docentes determinan el tipo de dinámica de aula que se desarrolla.

Así, a partir del cuarto encuentro, la intencionalidad se dirigió en profundizar el análisis considerando dos aspectos principales:

- La identificación de lo que se hace diariamente en el aula de clases mediante registro audiovisuales, con la intención de remirar el rol docente.
- La comparación de lo observado en la rutina diaria versus lo acontecido durante los tres talleres lúdicos iniciales.

A medida que profundizábamos en el análisis de lo que acontecía diariamente en el aula versus la lista de los intereses, necesidades y potencialidades identificadas en el grupo, reflexionamos que:

- *Conocer sus intereses y necesidades sirve para proponer actividades que a ellos les gusten y les motiven.*
- *Es necesaria una docente que: acompañe, promueva, pregunte, disfrute, respete y participe con y junto ellos (as).*
- *Se trata de que nos escuchemos, hablemos, observemos y nos respetemos.*
- *Los docentes necesitamos un espacio o una posibilidad para observarnos en lo cotidiano, que nos permita cuestionar nuestras actuaciones desde una posición crítica y creadora de nuevas oportunidades de aprendizaje (docente investigadora).*

Al abrirnos a nuevas formas de ver lo que acontece diariamente en el aula, cuestionábamos cómo se están sintiendo los y las niñas, si en el aula se les están respetando sus intereses, se satisfacen sus necesidades y potencialidades, qué estábamos sintiendo y viendo las docentes, reflexión que llevó a la docente a cargo del grupo a exteriorizar:

“muchas veces es necesario que alguien externo acompañe los procesos dentro del aula para que pueda ver cosas que se pueden mejorar, que muchas veces no se está consciente que se pueden cometer errores pero que se puede cambiar”.

Retomar un proceso vivido requiere de una reflexión constante acerca de la práctica que se realiza, con el propósito de tomar las mejores decisiones, retomar lo que ha sucedido, ver lo invisible, conocer lo desconocido y objetivarlo en la realidad (Jara, 1994). Así como, la convicción que educar significa generar entusiasmo, que todos (as) se sientan vivos, se diviertan en una aventura lúdica compartida, sentir y hacer sentir, participar entregando lo mejor de sí y recibiendo lo mejor de los otros son las premisas que me inspiran

(Gutiérrez, 2004).

La reflexión entre las docentes continuaba, dando paso al quinto encuentro, cuya intencionalidad nuevamente fue el análisis crítico de la propia práctica, mismo que posibilitó reflexionar acerca de nuestras intervenciones, decisiones, roles y la participación de los niños y niñas en las actividades propuestas. A partir de estas reflexiones, como docente investigadora decidí que puedo aportar al proceso si me focalizo en la construcción de criterios a considerar para el diseño de actividades en el aula.

Propongo en ese momento a la docente a cargo del grupo, avocarnos a la construcción de los criterios para el diseño de las actividades que se van a planificar para los y las niñas. Propuesta que nos llevó a promover la responsabilidad, autonomía, sentido crítico, capacidad de tomar decisiones, búsqueda de soluciones a los problemas, pero sobre todo favorecer la creatividad. Como argumenta Mata (2007) la persona que educa conforme transcurre el tiempo puede asumir cierto escepticismo sobre las posibilidades reales de aplicar lo aprendido en su formación inicial, por lo cual, debe hacer un esfuerzo hacia la madurez profesional que le permita discriminar entre lo posible, lo conveniente y lo que está en capacidad real de hacer. Eso es lo que hicimos en este quinto encuentro.

Con esas ideas presentes, iniciamos nuestro análisis destacando primeramente a que intereses y necesidades se estaba respondiendo con cada una de las actividades que se habían planificado para los y las niñas. Permitiendo de esa manera, reconocer algunas limitaciones y permitiéndonos crear oportunidades para la mejora. Nos hicimos conscientes de esto. Como señala Freire (2006) la conciencia es el primer paso para cualquier transformación. Cada momento de este encuentro, nos permitió entender, conocer, revivir, pero sobre todo arriesgarnos a cuestionar lo que hemos hecho. Con lo cual, progresivamente descubrimos respuestas a las preguntas ¿qué debo hacer mañana? ¿Cómo puedo cambiar? El examinar la propia práctica desde una mirada estricta, con el fin de

mejorar, se construye sobre un repertorio propio que conjuga la reflexión en y sobre la acción (Olson, s.a.).

En este sentido mi intención como docente investigadora fue propiciar espacios para que la docente a cargo del grupo reflexionara en torno a su actuar, pero en el fondo, fueron cada uno de esos espacios, los que me permitieron cuestionar mi actuar, precisamente porque la investigación-acción permite involucrarme, compartir, escuchar, mirarme en los otros y aprender. Como docentes reflexionábamos que generar una dinámica de aula flexible, donde cada uno puede construir procesos de aprendizaje desde el ser, el saber y el hacer, partiendo de modificaciones en los roles asumidos entre docentes-estudiantes, docente-planificación, con un fuerte componente de reflexión, posibilita cambios en el hacer, pero con más intensidad transformaciones en nuestra construcción paradigmática de la realidad.

Es así que, el pensar críticamente puede contribuir a replantearnos y a liberarnos de prácticas irreflexivas (Freire, 2006) bajo esta pensamiento nos dispusimos a seguir avanzando en nuestro análisis y transformación, nuestro sexto encuentro, representó una continuidad del anterior con la intencionalidad de profundizar en el análisis del papel de la docente a cargo del grupo ante los intereses, las necesidades y las potencialidades de niños (as), mismo que fue iniciado, como en los anteriores encuentros con una conversación, de donde se desprendían cuestionamientos, decisiones, observaciones y vivencias.

Nuestra reflexión continuaba, más preguntas que respuestas, era esa actitud cuestionadora la que permitía profundizar en nuestra conciencia en torno al acto educativo del que estábamos siendo parte. Como señala Peralta (2002) el rol del educador es clave y debe partir del propio análisis de su actuar, si quiere convertirse en un verdadero agente de transformación. Producto de la sistematización y análisis de la información construida entre docentes durante los encuentros 4, 5 y 6, concluimos que podemos

re-definir nuestro actuar encaminándolo hacia:

- Las transformaciones de las acciones cotidianas.
- La planificación basada en intereses, necesidades y potenciales identificados.
- La reflexión recursiva que nos permite ir escribiendo el nuevo rol que asumiremos.
- La profundización de respuestas en torno a las preguntas ¿cómo hacer una práctica pedagógica respetuosa de los niños (as) sus intereses y necesidades? y ¿cómo se hace la planificación y bajo qué criterios se elabora?

Es momento de tomar la decisión de generar una organización de la dinámica de aula diferente, partiendo de los aprendizajes construidos, es lo que abrió el espacio para el séptimo encuentro y nos aventurábamos a reflexionar acerca de nuestra planificación, bajo la convicción que pensar acertadamente exige una reflexión crítica sobre la práctica (Freire, 2006). Con la disposición de hacer una lectura consciente de los criterios que a lo largo del transitar por esta nueva forma de aprendizaje fuimos construyendo, propongo entonces a la docente a cargo del grupo retomar elementos de todos los encuentros anteriores y enunciamos:

- Criterios a tomar en cuenta antes de proponer actividades.
- Las condiciones que deben presentar dichas actividades si queremos que respondan a intereses, necesidades y potencialidades del grupo.

Sobre la base de nuestras construcciones destacábamos que, en relación criterios a tomar en cuenta antes de proponer actividades estas deben: potenciar al máximo el desarrollo integral, la participación y el rol activo, favorecer mediante la interacción la construcción de aprendizajes. Mientras que en relación con las condiciones es importante mencionar que las actividades diseñadas deben: enfocarse a potenciar el desarrollo integral, propiciar y fomentar la participación activa en la palabra y la acción a los niños

(as) y ocurrir en espacios que permitan la libertad de movimiento.

Como docentes somos conscientes que las características, necesidades e intereses y potencialidades de las y los estudiantes constituyen el punto de partida de toda planificación y que la misma debe visualizarse como una aplicación flexible, ofreciendo diferentes posibilidades y alternativas tanto al planificarse como al aplicarlas. Decidimos aprovechar las construcciones anteriores de los criterios a tomar en cuenta antes de proponer las actividades para los niños (as) y condiciones que deben presentar las mismas y abocarnos a generar una propuesta de planificación intencionada, en la cual cada actividad tenga sentido para quienes la van a realizar, implicando situaciones placenteras que posibiliten actuaciones efectivas. Enfatizamos que los propósitos de la planificación de las actividades diseñadas e implementadas deben encaminarse a:

- Favorecer el desarrollo integral del niño (a).
- Promover la construcción de conocimientos por medio de la interacción entre docente-niño.
- Promover el juego y la participación activa para todos (as).
- Promover actividades que ofrezcan a los niños (as) oportunidades para desarrollar su confianza en sí mismos, autonomía, creatividad, socialización, conocimientos.

Así como también, describíamos algunas ideas acerca del rol que debe asumir la docente durante las actividades diseñadas e implementadas con los niños (as). Estas ideas son el resultado tanto de la conversación como de los aprendizajes que hemos construido respecto a este componente en encuentros anteriores, propusimos entonces que el rol docente que íbamos a asumir en el momento de ejecutar las actividades que se estaban planificando llevar a cabo en la siguiente semana de clases en el Jardín de Niños, van enfatizar en:

- Observar.
- Presencia actuante y motivante.
- Incentivar la participación grupal e individual.

- Disfrutar junto con los niños (as) de las actividades.
- Aprovechar las diferentes actividades para cuestionar.
- Propiciar la interacción grupal.

Finalmente cabe mencionar, que planificar juntas y luego valorar los resultados de dicha planificación, también de manera conjunta, fue una gran oportunidad de aprendizaje y reflexión, por todo lo que ese proceso generó en mí. Se puede afirmar que en este encuentro, fuimos testigos de cómo la mediación docente inició desde el momento que hipotetizábamos en cómo sería nuestra clase, qué haríamos en ella y para qué. Es decir, desde que estuvimos pensamos y construyendo nuestra propuesta de planificación. No cabe duda, que fuimos tomando decisiones, reflexionando, construyendo, descubriéndonos como seres capaces de cambiar y trascender, que siempre que tengamos un ¿Por qué? encontraremos un ¿Qué? y un ¿Cómo?

En nuestra conversación, es particularmente clara la idea de que cada acto puede influir en las diferentes dimensiones del desarrollo del niño, comprendiendo esto como abordaje integral. Quizá la disyuntiva que enfrentamos como docentes refiere a cómo llevar estas premisas conceptuales a la práctica, y hacerlo de manera sistemática y permanente. En este sentido, los criterios a tomar en cuenta antes de proponer las actividades y las condiciones que deben presentar las actividades diseñadas e implementadas con el grupo de niños y niñas, identificados en el Encuentro 7, se visualizan como una de las herramientas que hace posible esta articulación.

Freire (2006) menciona que educación es reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo, de manera que, no puede haber palabras verdaderas si no van juntas con la acción, el decir y el hacer que es *transformar la realidad*. Como docentes nuestro primer gran reto es articular decir y hacer, en tanto podemos por un lado mostrar una actitud abierta y disponibilidad para cambiar la organización de nuestro hacer y por el otro, dejarnos vencer por el peso de una rutina y la comodidad, asumiendo el lugar más peligroso para un educador:

el “etiquetado paradigmático”.

Desfamiliarizar lo cotidiano, evitar la ceguera de la costumbre es el segundo gran reto que toda docente debe enfrentar, de lo contrario podemos permanecer imperturbables cognitivamente, debemos mantener nuestra práctica cuestionada, abierta y sujeta a la incertidumbre. Las buenas ideas, inclusive, siempre deben estar siendo sometidas a la práctica reflexiva y participativa para probar su pertinencia.

De esa nueva experiencia de organización, diseño e implementación de las actividades emerge un octavo encuentro cuya intensidad fue retomar los resultados de la planificación conjunta. Sin embargo, no fue posible para la docente a cargo del grupo ejecutarla en la práctica, así que abrimos un espacio de conversación final, fundamentada en la pregunta ¿cómo le fue con el desarrollo de la planificación? ¿Se presentó alguna dificultad al desarrollarla? ¿Por qué no la pudo hacer? más que respuestas estaba buscando encontrar explicaciones, esperaba cambios y transformaciones en los demás y no me estaba permitiendo interiorizar que eso es producto de decisiones personales, que nadie es el responsable por generar cambios, además descubro que ambas transitamos por el camino de pregunta, ambas finalizamos este recorrido, muchos aprendizajes quedan, al igual que incontables preguntas abiertas que estoy segura que seguiré contestando con la particularidad de cada grupo educativo del que forme parte, Algunas de esas cuestionantes que surgieron de este proceso son:

- ¿Quién es el responsable de los procesos educativos?
- ¿Qué es ser un docente?
- ¿Cómo continuar soñando y construir realidades educativas diferentes?
- ¿Cuál es el rol de un docente?
- ¿Cómo co-aprender con los estudiantes?
- ¿Cómo crear un equipo de trabajo docente abierto a la transformación?

- ¿Qué criterio y condiciones son los mejores de considerar en el proceso de planificación con cada uno de mis grupos de trabajo?
- ¿Cómo asumir la planificación como un mapa, una hipótesis y no como una realidad construida?
- ¿Cuáles son los elementos indispensables para crear una dinámica de aula respetuosa de los niños (as), sus intereses y necesidades?
- ¿Qué es lo que hace difícil modificar los roles docentes asumidos?

Como docente investigadora no pude dejar de tener sentimientos encontrados, ilusiones y desilusiones, pero siento que es la riqueza que permitió vivir este proceso de investigación-acción. Estoy consciente de que nuestra transformación depende de la posición que asumamos, del momento vivido, de la realidad que queramos construir, de las experiencias propias, de la comprensión que tengamos acerca del quehacer cotidiano, el cómo nos veamos a nosotros mismos es la herramienta con la construimos el mundo. Además aprendí a darle tiempo al tiempo, a esperar el momento, porque todo llega cuando tiene que llegar, el primer paso está dado, cuando menos lo esperaba la vida me colocó frente a un desafío, poniendo a prueba mi coraje y voluntad de cambio, con estas ideas presentes continúo en transformación...

Reflexiones finales: los cambios que provoca la investigación-acción en el ser y hacer de una docente

*El profesor no debe seguir siendo objeto de investigación
de personas externas, sino un investigador de sí mismo,
pero para poder llegar a ello,
debe empezar por pensar y preguntarse*

Stenhouse (1998).

Desde una postura reflexiva, como ya he mencionado, esta investigación parte del ser y del actuar como docente, siempre que hablo, pienso o analizo el rol de los otros(as), estoy hablando de mí como docente de preescolar e investigadora, cuestionándome al reflejarme en la mirada del otro. Ejercicio que me resultó muy interesante, tanto que aprendí interactuando y compartiendo. En realidad me sorprende como el tiempo para observar y conversar permite profundizar nuestros saberes. Sin lugar a duda, no podía ver, escuchar y dialogar con el otro, si no me miraba, escuchaba y dialogaba conmigo misma. Esto es precisamente lo que permitió en mí la investigación-acción, el desarrollo de habilidades para reflexionar sobre la propia práctica a partir de la comprensión de los problemas que la rodean (Elliot, 2005).

Resulta importante mencionar que, la transformación del quehacer educativo inicia por el cuestionamiento y reflexión, los cuales, dirigen a cambios que pueden resultar difíciles, pero no imposibles y que exigen una actitud permanente de investigación e innovación (Freire, 2005). Además, invitan a pensar y actuar de manera diferente.

Para lo cual, surge la necesidad de ir en busca de un estilo de docente que responda asertivamente al paradigma naturalista, por ende a nuevos roles, concepciones sobre estudiantes-docente, a las demandas y los desafíos que la realidad impone y que obligan a una revisión permanente del quehacer educativo, que lo lleven a generar teorías y prácticas cada vez más pertinentes a las necesidades y el

derecho que tienen los niños de recibir una educación oportuna (Peralta, 2002).

La intencionalidad de esta investigación fue generar espacios y acompañar a una docente en un viaje hacia la transformación de sus pensamientos, visiones, percepciones y acciones, sin estar consciente que la transformación principal era mía como docente e investigadora. Toro (2005) indica que

para que lo vital surja algo ha de abrirse (...) de manera similar los corazones han de abrirse para hacer posible el florecimiento de las acciones de la vida. El gesto de abrir no basta, implica firmeza y valentía porque abrir siempre supone un exponerse, un entregarse, un arriesgarse. Abrirse conlleva un riesgo porque cuando me abro me muestro en lo que soy, entonces puedo volverme vulnerable (p. 67).

Sin lugar a dudas, como investigadora me aventuré a dejar que las cosas surgieran, a vivirlas, gozarlas, disfrutarlas y permitirle a los otros(as) hacerlo junto a mí. Conforme avanzaba, surgían nuevos acontecimientos, que me exigían no solo mirar la realidad, sino también compromiso, pasión, cambios, que me permitían incorporar representaciones y conceptos nuevos que reconstruían o sustituían los anteriores.

Las ideas son grandes cuando son aplicadas, es decir, cuando se transforman en acciones. De manera que, asumir un rol activo supone sentir, pensar y actuar, aceptar que somos responsables de nuestros aprendizajes, que no solo se aprende de la mano de los demás, sino que los demás aprenden de tu mano. En especial cuando el diálogo, la observación, la reflexión y el cuestionamiento son las herramientas utilizadas para desarrollar conciencia acerca de nuestros propios actos en el aula.

Sumado a lo anterior, en la medida en que avanzaba esta experiencia, me re-definía y cuestionaba ¿Quién soy como docente? ¿Cuáles son mis miedos o limitaciones al organizar mi quehacer pedagógico? ¿Soy

consciente de lo que está ocurriendo a mí alrededor? ¿Qué está generando en mí este proceso? ¿Debo cambiar mis intervenciones pedagógicas? ¿Por qué debo hacerlo? ¿Siento la necesidad de vivir un proceso de transformación? El compromiso con el cambio, se promueve al facilitar espacios para la reflexión, mismos que posibilitan sacar a la luz aciertos y desaciertos, responsabilidades, decisiones, pero sabemos que todo ello implica un esfuerzo por vencer la resistencia al cambio (Mata, 2007).

Desde ese nuevo posicionamiento, pude compartir mi crecimiento personal, viéndose reflejado principalmente en las interacciones como docente e investigadora y que fueron la sumatoria de un constante mirar-remirar, pensar-repensar y actuar. Considerando que viví un proceso de construcción de aprendizajes sustentado desde las premisas donde: *Cuestionando me cuestionaba*, acerca de los roles desempeñados ante los y las estudiantes, la organización pedagógica, las percepciones o concepciones sobre educación, el perfil del educando que se quiere formar, la dinámica de aula, el rol de niños, niñas, padres de familia, la comunidad y mi responsabilidad como promotora del acto educativo.

En muchos momentos, hice un alto y reviví en mi mente situaciones específicas que había vivido a lo largo de mis años de experiencia como docente de preescolar, me atreví a juzgarme críticamente con la única intención de mejorar y cambiar. Me hice consciente que solo por medio de esta vivencia podía transformar mi ser y hacer. Hoy acepto, vivo y digo que ningún acto verdaderamente educativo debe carecer de reflexión, esta investigación fue producto de ello; un intento de gritar en voz baja que tengo que repensar, observar al otro y aprender con el otro en una cadena sin fin.

No cabe duda que estas palabras marcan una gran diferencia entre lo que se hace y lo que se dice, para lo cual el arte de la pregunta es la llave del constante saber para un investigador, invitándole a pensar, dialogar, buscar respuestas a nuevas situaciones. Podemos iniciar con preguntas como ¿Qué quiero? ¿Para qué y por qué lo

hago? ¿A dónde quiero llegar? ¿Estoy respondiendo a...? ¿Hago lo oportuno? ¿Qué debo cambiar? ¿Cómo se puede lograr un cambio...? ¿Cuál es mi rol frente al aprendizaje?

Observando me observaba, me asumía como una docente que no puede prescindir del acto de mirar-escuchar para iniciar un proceso autoreflexivo, que necesita “ir y venir” las veces que sean para ver lo que mis ojos se han negado a ver y mis oídos se niegan a escuchar. Debo estar atenta ante cualquier situación. Todo es relevante, es importante, cualquier momento es el mejor, una posibilidad de ser, crecer, aprender, vivir y convivir. Hay que tener tiempo y paciencia para sostener la mirada y escuchar qué nos dice eso que vemos (Toro, 2005).

Aprender es un juego siempre inacabado y en conexiones, bajo esta premisa también transitó como docente e investigadora, me di cuenta que no se trata de alcanzar respuestas sino de formular preguntas. Como docente este proceso me permitió reconocermé con nuevas emociones que exigen nuevas miradas, acciones, visiones, decisiones, presencias y proyectos. Como investigadora me reconozco desde una actitud aprendiente permanentemente, vivo en la incertidumbre y lo disfruto, gozo con los cambios, me atrevo a soñar con un mañana mejor. Me cuestiono y valoro que soy una persona diferente en mí sentir, pensar y hacer. En este momento puedo decir que no soy la misma docente, que mi transitar por la observación, acción y reflexión trascienden, que soy libre, puedo abrir mis nuevas alas, volar y contagiar...

Finalmente, como nos dice (Olson, s.a) el convertirse en un docente investigador es transformar y transformarse en un sujeto que toma decisiones reflexivas y que actúa en consecuencia, que acepta la responsabilidad de esas decisiones, que crece, valora, es flexible, que se libera, que se atreve a vivir y dejar vivir, que aprovecha todo el recorrido como una permanente oportunidad de aprender, *en esencia, no se puede trabajar sin reflexionar*, ser docente supone inevitablemente un componente de reflexión fuerte, si deseamos

construir el tipo de educación que planteamos, respetuosa de los niños(as) sus intereses y necesidades. En resumir, este fue camino transitado de las docentes en la búsqueda de sus propias transformaciones.

Referencias bibliográficas

- Dobles, Izaguirre y García. (2010). *Investigación en Educación: Procesos, interacciones y construcciones*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2007). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Gutiérrez, F. (2004). *Pedagogía del aprendizaje: Germinando Humanidad*. Guatemala: Save the Children.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*: San José, Costa Rica Centro de Estudios y Publicaciones ALFORJA.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación Acción*. España: Editorial Graó.
- Mata, A. (2007). *La Investigación- acción para la Formación continua de educadores*. San José, Costa Rica: UCR.
- Olson, M. (s.a.). *La investigación acción entra al aula*. USA: AIQUE.
- Peralta, M. (2002). *Pedagogía de las Oportunidades*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello
- Toro, J. (2005). *Educación con "corazón"*. España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Luz María Cáracamo López _____

Métodos y Técnicas de investigación Cualitativa y Cuantitativa en Geografía

Fredis Mateo Aguilar Herrera

Docente de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

Fredisaguilar@yahoo.com

Resumen

La temática abordada en relación a los métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa en geografía tiene brinda a los lectores un esbozo general a nivel descriptivo de estos paradigmas metodológicos aplicados en el campo de las ciencias naturales y sociales, asimismo establecer una caracterización teórica y de manera ejemplificada dichas metodologías y técnicas con el objetivo que los investigadores en temas geográficos comprendan y determinen a su vez una de ellas.

Palabras Clave:

Métodos y técnicas cualitativas, métodos y técnicas cuantitativas, investigación, cambios paradigmáticos, fenomenología en la geografía, definición del problema, técnicas de autoafirmación, recogida de datos y análisis de datos.

Introducción

El presente artículo tiene como propósito llenar el vacío bibliográfico en temática de investigación geográfica en el país, además orientar a todos los profesionales de la geografía y de ciencias afines a las ciencias geoespaciales interesados en el estudio de estas áreas temáticas de metodologías de investigación desde la ciencia geográfica. Por otro lado es importante que los que se atreven a

hacer investigación conozcan las bases epistemológicas de la misma y posteriormente ser aplicada. Lo que implica que antes de la selección de un tema de investigación, lo primero que hay que hacer es identificar los efectos de una determinada realidad observada para posteriormente identificar las posibles causas, para convertirlo en el problema de investigación, por medio de interrogantes planteadas, como de técnicas, tipo y diseño de investigación acorde a la metodología previamente seleccionada. Otras de las finalidades de adentrarnos en esta temática es porque en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán se han identificado los espacios pedagógicos tanto en el pregrado como el postgrado en el cual es posible realizar la investigación temas de orden geográfico.

Métodos Técnicas Cualitativas

La investigación cualitativa comenzó a utilizarse por los años sesenta, principalmente en Estados Unidos e Inglaterra, fue a partir de los años ochenta cuando tomó auge para la investigación de problemas en el campo educacional. Muñoz (2011:6)

El interés de la investigación con datos de tipo cualitativo se profundiza desde la década de los setenta, por considerar que no es posible captar la riqueza y profundidad de los estudios geográficos, utilizando técnicas y métodos de corte neopositivista. Sin embargo desde la antigüedad y a lo largo de la evolución de la ciencia geográfica, han existido estudios de carácter cualitativo basado en la observación y trabajos de campo de viajeros desde Herodoto, que recoge elementos territoriales básicos que tienen que ver con las diferencias étnicas, con las particularidades sociales, con las singularidades y regularidades del espacio, estudia al mismo como estrategia de poder, Estrabón, su discurso aparece como interpretación renovada de la Geografía, por lo que trata de una reflexión sobre la naturaleza y el significado de la representación geográfica, Marco Polo, considerado uno de los grandes explorados europeos que viajaron al oriente asiático y que a su vez narró sus experiencias expedicionarias, Alejandro Von Humboldt, quien

describió con detalle formas del relieve y condiciones climáticas, indicando con precisión y acierto las relaciones entre estos dos factores físicos y estudia la distribución de plantas y animales en un determinado espacio geográfico, Karl Ritter, establece la moderna Geografía Física científica, introduce el estudio de las relaciones del medio físico y hombre, Federico Ratzel, estudia por medio de los mapas, la manera como los hombres se hallan distribuidos y agrupados en la tierra y a la vez explica el por qué de esta distribución y reparto de acuerdo con los movimientos de los pueblos que se producen a lo largo de la historia, asimismo estudia los efectos que el medio físico pueden producir en los individuos y sociedades, Vidal de la Blache, interesado por estudios de región.

La geografía como disciplina científica y académica ha experimentado notables cambios teóricos, metodológicos, paradigmáticos y enfoques investigativos a lo largo del devenir histórico. Por tanto hoy en día la geografía ha dejado de ser una ciencia meramente cuantitativa y ha pasado a ser una ciencia reflexiva e interpretativa, mediante la aplicación de métodos y técnicas cualitativas sobre todo en los que corresponde al estudio de los fenómenos humanos en relación a los fenómenos físicos.

En la introducción en geografía de métodos y técnicas cualitativas ha jugado un papel un papel decisivo la fenomenología. Reciente Milton Santos (1995), la considera como un instrumento fundamental dentro de la nueva disciplina, ya que permite “a través de las cosas, de los objetos, es decir, de la configuración geográfica... pasar de lo universal a lo particular, sin caer en el riesgo de una interpretación empiricista, yendo más allá de la cosa, del objeto, de la materialidad del espacio” y, en suma recuperar la dicotomía entre objetividad y subjetividad. García (1998:16)

El estudio de la fenomenología en la geografía implica la comprensión explicativa de la relación o interacción de los fenómenos humanos y físicos desde la perspectiva que tiene cada actor acorde a sus creencias, conocimientos, experiencias y valores.

Es así que la percepción que tiene cada sociedad o comunidad sobre entorno o de un determinado espacio varía.

Es así que empleando una investigación geográfica de naturaleza cualitativa debe preguntarse por ejemplo¿ por qué un determinado asentamiento humano se instaló en una terraza aluvial o cualquier zona de riesgo natural y por qué no en otro lugar?. ¿ Por qué un sector de mismo lugar de Honduras hay mayor desnutrición y por qué en otro sector no lo hay?. Por lo que para responder a dichas preguntas se requiere necesariamente de **observaciones de campo del área de estudio**, como también la **aplicación de encuestas de tipo cualitativo** y otras técnicas **documentales y literarias** que proporcionen información para la explicación de dicho fenómeno geográfico.

Además es necesario recurrir a la **geografía de la percepción**, puesto que un mismo fenómeno físico o humano tiene distintas apreciaciones. La metodología cualitativa no comienza con un conjunto de **hipótesis que hay que verificar**, sino el reconocimiento de la del **área de estudio**, mediante el **planteamiento de una serie de problemas** y los objetivos de la investigación.

La importancia de la aplicación de metodología cualitativa en geografía es que produce datos descriptivos al utilizar las propias palabras habladas o escritas de las personas y de sus comportamientos directamente observados. La metodología cualitativa, es humanista, inductiva, empática, flexible e interactiva entre el investigador y las personas objeto de estudio.

Como señala Ruiz e Ispizua (1989) la investigación que utiliza métodos y técnicas cualitativas supone un proceso análogo al empleado en otros tipos de investigación y que en síntesis pasa por cinco fases: definir el problema, diseño de la investigación, recoger los datos, analizarlos y finalmente validar la investigación y exponer sus resultados. García Ballesteros y otros (1998:20).

La **definición del problema** se orienta a la búsqueda de motivaciones y significados, entrando en contacto con el mismo de forma abierta, para posteriormente concretar la situación objeto de estudio con sus parámetros espaciales, temporales y sociales. Como señala Ruiz e Ispizua (1989) definir el problema objeto de estudio no es delimitar, rodear, circunscribir con precisión, sino situarse, orientarse, sumergirse, acercarse, contactar con el núcleo del foco el centro del problema.

El **diseño de investigación cualitativa**, consiste en la selección de pocas personas a estudiar (puede ser expertos, personas o grupos previamente seleccionados), pero con la intención de obtener datos reales, por medio de la interrelación socio-espacial que permitan un estudio a profundidad y la comprensión de motivaciones, valores y significados, no importando el tamaño muestral como en las investigaciones cuantitativas, cuyos resultados son generalizados.

Una vez diseñada la investigación, se recurre a la **recogida de datos**. Las técnicas utilizadas según Clemente y Gil (1985), se clasifican en tres grandes grupos: técnicas de autoafirmación, técnicas de observación y técnicas documentales. García Ballesteros y otros (1998:21).

Las **técnicas de autoafirmación** obtienen los datos a partir de informes orales o escritos de los propios sujetos investigados. En geografía se utiliza la **entrevista** en profundidad, en las que pueden haber o no un guión de los temas a tratar, pero que en todos los casos los sujetos tienen libertad de responder su modo, minimizando la instrucción del investigador, además se aplica la técnica **Delphí**, que consiste en un análisis del estado opinión de carácter prospectivo, relacionado con temas que tenga que ver con la **planificación territorial, previsiones de flujos comerciales y transporte público, estudios medioambientales urbanísticos, vivienda e infraestructura vial**, entre otros, que pretendan cambios novedosos y la mejor toma de decisiones en un determinado territorio.

También se emplea la **técnica de grupos de discusión**, como una técnica no directiva en donde se lanza a discusión un determinado tema de índole socio-espacial, en donde se analiza la realidad actual y se modela la realidad futura de un determinado espacio, ejemplo: analizar la situación problemática de causa y efectos de contaminación ambiental en una determinada corriente hidrográfica y proponer las posibles soluciones.

A este grupo de técnicas de autoafirmación tenemos las **historias de vida y autobiografías asistidas**, mediante las cuales las personas narran la situación problemática de un determinado fenómeno humano en correlación de un fenómeno físico. En la primera de ellas el entrevistador interfiere mínimamente, mientras que en la segunda el investigador colabora en la reconstrucción de los significados de la historia de vida, ejemplo: ¿por qué emigró del campo a la ciudad?. Asimismo se puede hacer uso de las escalas de autoevaluación para valorar el significado de la emigración hacia los Estados Unidos de América en una escala delimitada así: ventaja _ desventaja ; difícil-fácil; motivado-obligado; contento- arrepentido; empeoró – progresó.

Las **técnicas de observación**, más aplicadas en geografía son la tipo **participante**, en la que el investigador obtiene los datos al inmiscuirse en el grupo estudiado, pudiendo de esta manera registrar las relaciones socio-espaciales. Mientras que las **técnicas documentales**, comprende producciones literarias, archivos públicos y prensa escrita.

Posteriormente pasamos al **análisis de lo datos**, mediante la exploración, clasificación, codificación y categorización de los mismos, para poder brindar una mejor explicación del problema estudiado. Una vez realizado el análisis de datos se procede a la etapa final de la estructuración del informe final y por ende la socialización y validación de los resultados.

Para Muñoz Campos (2000:15), la investigación cualitativa tiene

como características : es subjetiva (los datos son filtrados por criterio del investigador), las reglas de procedimiento no son precisas, ya que no especifica previamente el método de recogida de datos. Se basa más en la intuición, es holística, ya que abarca el fenómeno que estudia en su conjunto. No estudia las variables por separado, es recursiva, ya que el método de investigación es emergente, pues se va elaborando a medida avanza la investigación, el análisis estadístico que emplea no es riguroso, ya que a lo sumo solo llega a hacer recuentos de frecuencia y categorizaciones o clasificaciones, no se puede replicar, casos como el un terremoto , consecuencias de una guerra, derribamiento de torres gemelas, hundimiento de un buque petrolero en el océano y las conclusiones no son generalizables.

Métodos y Técnicas Cuantitativas

Según Chávez y Pérez (2005), citado por Martínez y Bernaza, investigación cuantitativa (empírico- analítica) se sustenta en el positivismo, neopositivismo y el pragmatismo. Esta orientación de la investigación científica resulta ser la más utilizada en las ciencias sociales.

La misión de la investigación científico- cuantitativa es explicar los fenómenos, por interesarse en las causas que originan éstos (principio de verificación) y se apoya en las técnicas estadísticas para el procesamiento de la información, la que se obtiene mediante los métodos empíricos: la observación, la encuesta, la entrevista y el experimento; y de esa manera llegar a las conclusiones que son altamente generalizables.

Entre tanto, Ortez (2000, 60), expresa que la investigación cuantitativa le interesa las mediciones del fenómeno o proceso, ejemplo: con qué frecuencia ocurre, cual es el porcentaje, cuántos lo dicen. Sus mayores exponentes son la investigación descriptiva, analítica, empírica y la experimental. Dentro de los métodos y técnicas cuantitativas, uno de los aspectos más sobresalientes es la amplia

incorporación a la investigación de las mediciones y experimentaciones en el campo y en el laboratorio.

Según Anhert (1980) debe hablarse de mediciones observacionales y de mediciones experimentales. El objeto de las primeras es obtener valores de los parámetros naturales sin interferir con el medio, pues se pretende cuantificar la tasa del proceso observado, como por ejemplo la observación y medición de movimientos de masa de tierra. Sanjaume (199: 107)

Las mediciones experimentales en cambio intentan soslayar el “ruido” u obtener resultados sobre un número muy limitado pero preciso de sus elementos y de sus relaciones; sus resultados se requiere que sean útiles para la identificación o la formulación de reglas o leyes generales. Por tanto no se debe confundir una medición por precisa que sea con un experimento, aunque la evaluación de este nos sea absolutamente precisa. Así que no todo trabajo llevado a cabo en un laboratorio es experimental, como puede ser el caso de la **medición granulométrica de sedimentos, del establecimiento de composición química**, etc. En cambio si constituyen experimento geomorfológicos tanto de campo como de laboratorio el estudio de **simulación de lluvia, de distintos procesos de erosión (impacto de las gotas de lluvia, escorrentía superficial, etc.)** o el estudio del **comportamiento fluvial mediante la utilización de lechos artificiales**.

La geografía cuantitativa, está orientada a la construcción de **teorías, leyes y prueba de hipótesis** con base a análisis estadísticos y cartográficos del espacio, concebido éste como concepto abstracto cuantificable.

Según Muñoz Campos (2000:15), la investigación cuantitativa tiene como principales características: aplicación método hipotético-deductivo, la representación de muestras representativas, medición objetiva de variables, utilización de técnicas de recogida de datos de datos cuantitativos con instrumentos como son los cuestionarios,

las escalas, los test, aplicación estadística en el análisis de datos y procura la prueba de hipótesis y teorías.

Conclusiones

- * El investigador, al momento de seleccionar de la metodología de investigación, debe de saber si el propósito de la investigación es pura o aplicada, debe saber el lugar dónde se realizará, puede ser bibliográfica, de campo o de laboratorio, debe de saber los niveles de profundidad en relación si es explotaría, descriptiva, explicativas, etnográfica, etc., y debe saber si el tratamiento de las variables son experimentales, no experimentales o cuasi experimentales.
- * Por lo tanto la metodología de investigación se determina, tomando en consideración la realidad a estudiar, la forma como se hacer, tipo de información existente y la que se desea generar y a los resultados a los que se quiere llegar.
- * Esta pluralidad de la investigación científica, ha provocado a lo largo tiempo una discusión epistemológica sobre la selección de la metodología cualitativa y cuantitativa, en el sentido de verlas como opuestas o por separadas, sin embargo en la actualidad se ha logrado verla como complementarias en el adecuado tratamiento de datos de manera mixta.
- * Las investigaciones con metodología cualitativa y cuantitativa, son factibles a lo interno de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, ya que en el pregrado en la Carrera del Profesorado de Ciencias Sociales en el grado de Licenciatura, en su plan de estudios, existen los espacios formativos de: Fundamentos de Geografía, Geografía Física, Geografía Humana, Geografía de Honduras, Geografía Mundial, Metodología de Investigación Cuantitativa, Taller de Estadística Descriptiva Aplicada a la Investigación, Metodología y en el Postgrado se cuenta con la Maestría en la Enseñanza de la Geografía con

orientación en Ordenamiento Territorial, en Población Ambiente y Desarrollo y su plan de estudios , se tiene un total de 13 módulos de la especialidad y un módulo de Taller de tesis.

- * Estos distintitos espacios formativos existentes en la UPNFM, muestran el escenario multidimensional de diferentes temáticas en el que pueden desarrollar múltiples y diversas investigaciones en correspondencia de las Líneas de Investigación y Postgrado, Líneas de Investigación de la Maestría en la Enseñanza de la Geografía, Objetivos de Gestión de la UPNFM, Lineamientos Estratégicos del Plan de Nación y Áreas Temáticas del CSUCA, con el propósito de difundirlas académicamente, tanto nivel interno y externo de la universidad.

Bibliografía

Anhert, F. 1980. A note on measurements and experiemnts in geomorphology.

García Ballesteros, Aurora. Et.al.1998. Métodos y Técnicas Cualitativas en Geografía Social. Editorial Oikos Tan. España.

Martínez Llantada, Marta. 2005. Metodología de la Investigación Educacional. “Enfoques actuales de la investigación Educativa. Segunda Edición. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Muñoz Campos, Roberto. 2000. La Investigación Científica Paso a Paso. Talleres gráficos UCA. Reimpresión El Salvador

Ortez, Eladio Zacarías. 2000. Así se Investiga. Editorial Clásicos Boxsil, Santa Tecla, El Salvador.

Sanjaume, María Sala. 1998. Teoría y Métodos en Geografía Física. Editorial Síntesis. Madrid, España.

Ventajas del uso de la Tecnología en el aula de Clases

Miguel Días

*Escuela Superior de Educación de Torres Nuevas
Escuela Superior de Educación Almeida Garrett – Lisboa
migdias@gmail.com*

Enoc Jessé Castro García-Traductor*

Son varios los trabajos de investigación que reconocen las ventajas en la integración de las tecnologías en la Educación (Papert, 1987; OCDE, 2001 a; UNESCO, 2004; Paiva, 2002; Amante, 2007; Miranda, 2007).

De cualquier manera, creemos que antes de conocer esas ventajas y contextos de utilización, es interesante aceptar el desafío propuesto por Cabero (2006) y reflejarlo en dos dimensiones:

1. En primer lugar conocer las variables previas a contemplar antes de la integración de las tecnologías en la enseñanza;
2. En segundo lugar conocer los aspectos a considerar en la toma de decisiones sobre el uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conforme podemos ver en la Figura 1, Cabero (2006) identifica cinco tipos de variables que influyen en la posibilidad o no de lograr integrar las tecnologías en la enseñanza:

- Variables evolutivas: relacionadas con la capacidad evolutiva de los utilizadores en el acompañamiento de los desarrollos

* Profesor de Matemáticas con Orientación en Física en el Grado de Licenciatura. Honduras, C.A.
belza34@hotmail.com

- tecnológicos llevando, por ejemplo, a que se asuma la responsabilidad de formación continua;
- Variables fisiológicas: relacionadas con la preocupación de planificación teniendo en cuenta las posibles limitaciones que los usuarios pueden tener en el momento de interacción con la tecnología.
 - Variables culturales: referente a la planificación que debe contemplar una preocupación con valores culturales en el uso de tecnologías, por ejemplo, en procesos de comunicación que, en cualquier momento, amplían el espacio cultural;
 - Variables relacionadas con el desarrollo económico: no se trata de comprometer la integración de la tecnología en países menos desarrollados, sino de respetar el punto de partida para que la tecnología encuentre un ambiente perfecto y pueda ser recibida con naturalidad;
 - Variables relacionadas con la situación de los sistemas educativos: se inscriben aquí aspectos relacionados con la formación, como por ejemplo, la localización de centros de formación y, sobretudo, las competencias pedagógicas que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este tipo de variables esta también incluido el tipo de infraestructuras escolares: edificios, electricidad, disponibilidad de red, etc.

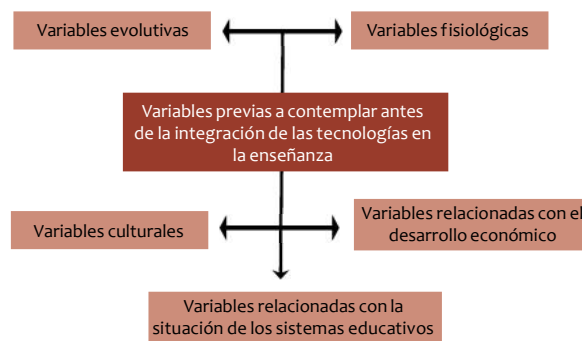


Figura 1- Variables previas a contemplar antes de la integración de las tecnologías en la enseñanza.

Involucrar tecnologías en la educación hace necesario considerar algunos aspectos singulares relacionados con sus características, sus particularidades comunicativas y sus posibilidades didácticas (Cabero, 2006). La figura 2 representa algunos de esos aspectos:

- El alumno que puede asumir funciones de diseñador, planificador y responsable de su aprendizaje dejando al profesor únicamente como tutor, creador de materiales y evaluador;
- El profesor, como tutor, debe tener competencias no directivas de comunicación de forma a dar la autonomía adecuada al alumno. En este contexto, el papel de tutor consiste en estar disponible para acompañar y ayudar al alumno. El profesor deberá aun poseer competencias sociales para la colaboración para crear materiales, investigación y cambio de información con colegas para enriquecer sus formación;
- Las herramientas son el elemento fundamental en la inserción de las tecnologías en la enseñanza porque por ellas el utilizador interactúa con los sistemas. De entre varios aspectos podemos destacar la disponibilidad creciente de herramientas como software libre que permiten desarrollar varias actividades;
- La metodología a usar en la integración de la tecnología deberá tener en cuenta las características de los recursos tecnológicos de modo que se pueda enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso se deben utilizar metodologías que promuevan la interacción, el trabajo colaborativo y la diversidad de cultura;
- Los equipos evolucionan con gran velocidad y pueden quedar obsoletos en cualquier instante. Por eso deben ser seleccionadas actividades que no exijan la tecnología más reciente.
- A otro nivel, por ejemplo, se debe asegurar el acceso rápido a redes para que las actividades no queden comprometidas y, en algunos casos, crear alguna resistencia en el uso futuro

de medios tecnológicos;

- Las posibles funciones a desempeñar por las tecnologías pueden condicionar la decisión sobre el tipo de equipo y tarea;
- Del mismo modo el tipo de comunicación que se pretende utilizar, síncrona o asíncrona, está sujeto a la disponibilidad de recursos tecnológicos.

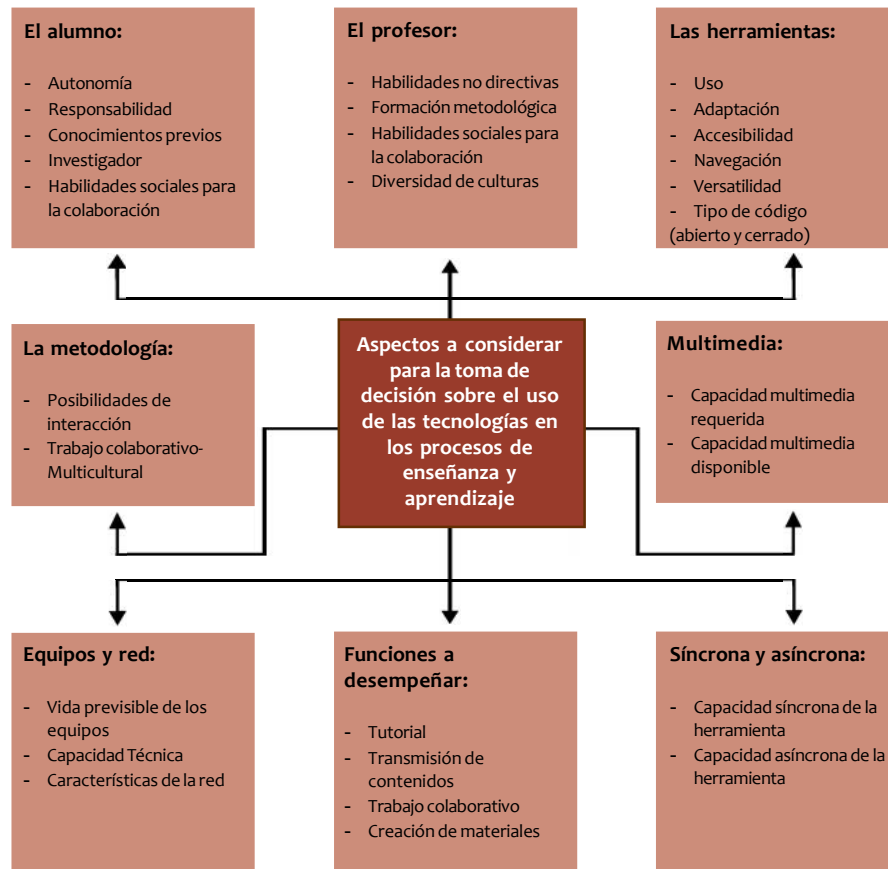


Figura 2- aspectos a considerar para la toma de decisiones sobre el uso de las tecnologías

Debemos ver las tecnologías como un instrumento al servicio de la educación y que puede mejorar los desempeños, aumentar la motivación para aprender y alcanzar mejores resultados (Ramos, 2005).

La integración de las tecnologías en el proceso de enseñanza puede ser una excelente oportunidad para mejorar los sistemas educativos a partir de una buena planificación y preparación de nuevas situaciones, de lo contrario se pueden encontrar nuevos problemas de aprendizaje o reforzar los que ya existen (Cabero, 2006).

Todos los países desean mejorar la calidad y eficacia del aprendizaje escolar, apostar en las tecnologías como un medio para lograrlo (OCDE, 2001 b).

En un informe sobre los desafíos de las tecnologías en la educación, la OCDE distingue tres series de argumentos para incluir las tecnologías en contexto educativo: económicos, sociales y pedagógicos.

En el argumento económico están elementos relacionados con la evolución de la economía mundial que valoriza la dimensión tecnológica, donde el conocimiento tecnológico, es siempre potenciador de fácil integración en el mercado de trabajo. Teniendo esta conciencia de la evolución de la economía mundial, los alumnos pueden tener un motivo adicional para el aprendizaje mediado por la tecnología.

Los argumentos sociales contemplan la capacidad de manejar las tecnologías como requisito esencial para participar en la sociedad revelándose fundamentalmente la lectura y el cálculo. En este argumento social se designa la alfabetización digital que abarca un gran abanico de competencias y procesos que las tecnologías fomentan y que se convierten en un requisito y derecho de los alumnos.

Por fin, los argumentos pedagógicos se centran en el papel de las tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las tecnologías pueden aumentar y enriquecer el aprendizaje gracias a la novedad y realismo que los actuales recursos presentan. La experiencia de la OCDE apunta el hecho de que los alumnos revelen desinterés por la escuela cuando ésta no les ofrece ambientes y experiencias tecnológicas.

Cruz (2009) apunta tres conjuntos de fundamentos para la integración curricular de las tecnologías:

- Desde el punto de vista del aprendizaje: considerando las principales teorías de aprendizaje que han venido a influenciar el uso educativo de las tecnologías en contexto educativo;
- Desde el punto de vista de la sociedad: considerando los datos que crean exigencias a nivel de la selección de contenidos adecuados a los intereses de los ciudadanos;
- Desde el punto de vista de la investigación: dando configuración a los datos que nos permitan aclarar las perspectivas teóricas subyacentes al uso de las TIC al servicio del aprendizaje escolar, así como los beneficios derivados de dicho uso.

Ponte (2002) apunta como ventaja de integración de las tecnologías en la educación el hecho de permitir el acceso a la información, además permitir la producción de información, ser un excelente medio de comunicación a distancia, una herramienta para el trabajo colaborativo y promover formas de interacción social.

Para Paiva (2002), las tecnologías poseen un valor añadido para el proceso educativo permitiendo:

- Ganar tiempo en las tareas rutinarias;
- Posibilitan la formación a distancia, participación en trabajos y experiencias conjuntas a escala nacional e internacional;

- Interactuar de forma diferencial entre profesor y alumno;
- Realizar investigación online dirigida ;
- Posibilidad de comunicación por email.

Un estudio sobre el impacto de las tecnologías en las escuelas europeas (Balanskat, Blamire & Kefala, 2006) refiere que:

- Las tecnologías producen un impacto positivo en el desempeño escolar;
- Alumnos, profesores y padres de familia consideran que las tecnologías producen un impacto positivo sobre el aprendizaje de los alumnos;
- El uso de las tecnologías mejora los niveles de capacidades escolares en Inglés;
- Las escuelas que integren las tecnologías en su currículo de forma dinámica presentan mejores resultados que las escuelas que no lo hacen;
- Los mejores impactos (retornos) de las inversiones en tecnología ocurren en escuelas con ambientes más favorables a su integración (cultura escolar, tipos de liderazgo, etc.)
- Los profesores reconocen que los alumnos están más motivados y atentos cuando los recursos tecnológicos son usados en el aula de clases (Lemos, 2011);
- Los alumnos mejoran sus comportamientos y el desarrollo de competencias;
- Las tecnologías favorecen el aprendizaje diferenciado que permite ir al encuentro de las necesidades de cada alumno;
- Las tecnologías favorecen igualmente el aprendizaje independiente que es entendido como factor de autonomía y responsabilidad;
- Las tecnologías promueven el trabajo en equipo y la colaboración entre alumnos y entre profesores;
- El software de calidad que enriquezca el aprendizaje es también importante para el desarrollo.

Por el conjunto de ventajas enumeradas, fácilmente entendemos su potencial motivador que puede imprimir a los aprendizajes. La ausencia de motivación de los alumnos es una realidad con la cual los profesores se enfrentan y que interfiere en la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, las tecnologías pueden contribuir para mejorar los niveles de motivación y la concentración de los alumnos. Estudios de Lemos (2011) revelan que las tecnologías mejoran los niveles de concentración, de organización, del empeño, de la participación y del interés de los alumnos por el trabajo desarrollado en el aula de clases después de la introducción de las tecnologías.

La idea que, por ejemplo, las computadoras promueven el aislamiento social y reducen la creatividad, son dos mitos que Amante (2007) desmiente. Para la autora, las computadoras han demostrado ser promotoras de interacción y del trabajo corporativo creando oportunidades para el desarrollo de competencias sociales y cognitivas. Además, rechaza la idea de que el uso de las computadoras transforma a los niños en sujetos pasivos. La autora se refiere incluso que cuando se acusan a las computadoras de limitar la creatividad de los niños, lo primero que ocurre es cuestionar a la escuela, diciendo: antes que no existían las computadoras, era creativa. De cualquier modo, Amante (2007) no tiene dudas sobre el hecho que la computadora puede ser usada de manera no creativa.

Además de la contribución de las tecnologías en el área de las conductas, Amante (2007) y Ramos (2007) reconocen que las mismas estimulan el desarrollo del lenguaje, del pensamiento matemático y que pueden tener una gran contribución para la educación multicultural. Veamos algunos ejemplos:

- Al nivel del desarrollo del lenguaje:
 - La interacción con las computadoras aumenta la comunicación verbal y la colaboración entre los niños;
 - Las tecnologías proporcionan situaciones de conflicto socio-cognitivo propiciadoras de aprendizaje;

- Al nivel del lenguaje escrito, el uso de procesadores de texto permite que los niños exploren y construyan conocimientos sobre representación simbólica;
 - Los libros interactivos pueden tener una fuerte contribución para el desarrollo del vocabulario, de la sintaxis y del reconocimiento de palabras;
 - El correo electrónico promueve la comunicación entre los alumnos y adultos a través de mensajes con imágenes, dibujos o historias.
- Al nivel del pensamiento matemático:
 - Las tecnologías estimulan la emergencia de algunos conceptos como el reconocimiento de formas, recuento y clasificación;
 - Desarrollo del pensamiento geométrico y espacial, favoreciendo el desarrollo de conceptos de simetría, patrones y organización espacial (Clements&Swaminathan, 1995);
 - Las tecnologías permiten que los alumnos produzcan objetos y actúen sobre ellos (aumentar o disminuir el tamaño, unir formas, colorear espacios)

Aun podemos aumentar dos tipos de ventajas de la integración de las tecnologías en la educación (Costa & Jorge, 2011):

- Desarrollo de competencias relacionadas con la creatividad e innovación, con la autonomía y con el espíritu de iniciativa;
- Al nivel de la comunicación y colaboración, teniendo en cuenta la superación de barreras entre los diferentes intervinientes de la comunidad educativa, sea entre los propios docentes (aislamiento profesional), sea entre escuelas, o entre éstas y el resto de la comunidad educativa.

Un estudio de Rasinen (2003) que involucra la comparación de la forma como las tecnologías eran integradas en el currículo de seis países (Australia, Inglaterra, Francia, Países Bajos, Suecia y Estados

Unidos) reveló que, por ejemplo en Australia, donde el currículo es basado en una lógica de que las personas enfrentan diariamente inúmeras situaciones con la interacción con la tecnología. De esa manera, las competencias adquiridas a lo largos del proceso educativo deben permitir que los alumnos:

- Desarrollen espíritu crítico y aplicación de nuevas ideas;
- Encuentren soluciones innovadoras para la comunidad;
- Logren conectarse con la incertidumbre;
- Puedan cooperar entre sí;
- Aprecien las diferencias culturales;
- Logren aprender a lo largo de la vida;
- Conozcan varias redes de información local, nacional e internacional.

En la secuencia de este estudio de Rasinen (2003), juzgamos que la gran ventaja de interacción de la tecnología en la educación es el desarrollo de múltiples competencias en los alumnos que les permitan ser mejores ciudadanos, no únicamente al nivel de la adquisición de conocimientos escolares sino, sobre todo, en su relación con el mundo.

En suma, y para que veamos, el enorme impacto que la tecnología puede tener, desde es integrada perfectamente en la educación, es el hecho del estudio del EuropeanSchoolnet(Balanskat, Blamire&Kefala, 2006) revelar que en los países de la OSDE¹² existe una asociación positiva entre el tiempo dedicado al uso educativo de la tecnología y el desempeño de los alumnos en pruebas de matemática del PISA¹³.

¹² Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, <http://www.oecd.org/>

¹³ Programme for International Student Assessment, <http://www.oecd.org/pisa/>

Referencias Bibliográficas

- AMANTE, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. In Costa, F., Peralta, H. e Viseu, S. (Orgs.). *As TIC na Educação em Portugal, Concepções e Práticas*. Lisboa: Porto Editora.
- BALANSKAT, A., BLAMIRE, R. & KEFALA, S. (2006). *The ICT Impact Report: a review studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet.
- CABERO, J. (2006). Las nuevas tecnologías en la sociedad de la información. En J. Cabero (Coord.) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill, 1-19.
- COSTA, F. & JORGE, M. (2011): *Aprender e inovar com TIC em Portugal. Propostas e Desafios*. Centro de Competência da Universidade do Minho.
- LEMOS, M. (2011). *A utilização das TIC em sala de aula : contributo para melhorar a motivação dos alunos*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa.
- MIRANDA, G. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, pp. 41-50. Em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- OCDE (2001a). *Learning to Change: ICT in Schools*. OECD, Paris 2001.
- OCDE (2001b). *Los desafios de las tecnologías de la información en la educación*. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España.
- PAIVA, J. (2002). *As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos professores*. Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, Ministério da Educação de Portugal.
- PAPERT, S. (1987). *Desafio a la mente*. Computadoras y educación.

Buenos Aires, Galápagos.

RAMOS, J. (2005). Experiências educativas enriquecedoras no âmbito das tecnologias de informação e comunicação em Portugal: contributos para uma reflexão. In Silva, R. e Silva, A. (Orgs.). Educação, aprendizagem e tecnologia: um paradigma para o século XXI. Lisboa: Edições Sílabo.

RAMOS, J. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In Costa, F., Peralta, H. e Viseu, S. (Orgs.). As TIC na Educação em Portugal, Concepções e Práticas. Lisboa: Porto Editora.

RASINEN, A. (2003). An Analysis of the Technology Education Curriculum of Six Countries. *Journal of Technology Education*, Fall 2003 Volume 15, Number 1.

UNESCO (2004). Integrating ICT into Education. A Collective Case Study of Six Asian Countries. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Bangkok, Thailand.

Tras el Concepto de la Evaluación Educativa

Leví Castro y José Benito Martínez

Resumen

Es parte de la naturaleza racional del hombre emitir juicios acerca de su entorno. Desde sus orígenes a la fecha el concepto de evaluación ha evolucionado, modificado y ampliado con aportaciones de teóricos e investigadores de la psicología y la educación. Muchos de estos aportes se han realizado con la esperanza aproximarnos a un concepto más útil en el marco de las nuevas tendencias pedagógicas.

El término evaluación tiene su origen en el campo de la industria y hace apenas un siglo se implantó en el ámbito de la educación; no obstante, ha sufrido profundas transformaciones, desde ser considerada como sinónimo de medir, hasta concebirse como un proceso sistemático. Desde el punto de vista etimológico, evaluación procede del antiguo francés *valuer*: acción y efecto de evaluar, lo cual alude a valorar cuan bueno o malo es un “objeto”; así evaluación es el acto de señalar el valor de una cosa.

Ha quedado establecido aquí que el concepto de evaluación es educativa es complejo y se ha construido a través de la historia con aportaciones de diversas corrientes filosóficas, psicológicas y pedagógicas. En la actualidad existe un acuerdo en cuanto a la evaluación educativa como un proceso riguroso que permite la indagación del fenómeno evaluado a fin de emitir juicios basados en un marco de referencia teórico que permita tomar decisiones válidas.

Palabras clave

Evaluación educativa, conceptos, modalidades, funciones y tipología y diseño de evaluación.

Introducción

La comprensión del concepto de evaluación en el contexto educativo puede resultar una tarea difícil por varias razones. Por una parte, porque no es uniforme, es decir es el resultado de muchas contribuciones que añaden elementos diversos; algunos de estos aportes son complementarios entre sí, otros son antagónicos, excluyentes, incluyentes, etc. Con frecuencia en la literatura especializada y círculos académicos este concepto es utilizado en forma inapropiada; hecho que resaltan Santiago Castillo y Jesús Cabrerizo, autores del libro Evaluación Educativa y Promoción Escolar, al exponer que el concepto evaluación está siendo utilizado de manera imprecisa e inconsistente en documentos y publicaciones producto de la reforma educativa desde la última década del siglo pasado.

En Honduras, la evaluación en el contexto educativo cobró mayor relevancia en la segunda mitad de la década del 90 del siglo pasado, principalmente porque se estableció como requisito o complemento de convenios de cooperación para que Honduras alcanzara las metas establecidas en el plan EFA (Educación para todos, por sus siglas en inglés) y como mecanismo para verificar el alcance de dichas metas y el impacto de las políticas de intervención para la mejora de la educación. Anteriormente, la práctica común era la evaluación que los docentes realizaban en sus aulas; pero en esta nueva etapa se diversificó la evaluación de otros elementos del sistema educativo.

El propósito de este artículo es orientar la discusión acerca de la evaluación educativa en Honduras, a partir de la revisión de su evolución histórica, conceptos, modalidades, funciones, tipología y diseño, a fin obtener una mejor comprensión sobre este tema y

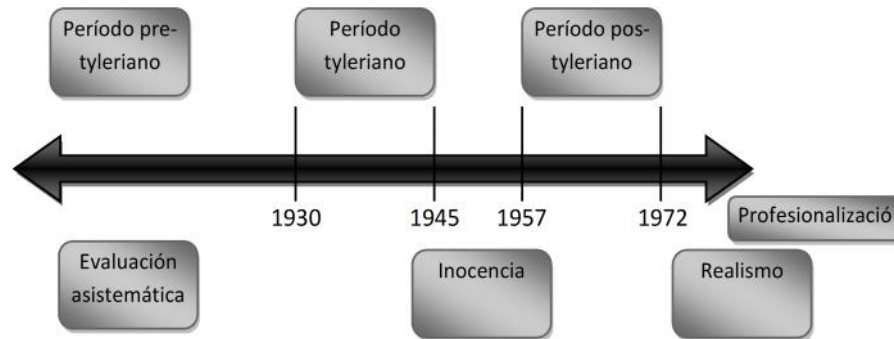
alertar sobre la necesidad de abordarlo desde una posición científica y académica. El artículo se orienta a la evaluación de los aprendizajes escolares, referido al proceso sistemático y continuo mediante el cual se procura la calidad educativa.

Conceptos e historia

El término evaluación educacional fue acuñado por Ralph Tyler (1902-1994) y es conocido como el padre de la evaluación educativa, pues debido a él la evaluación se catalogó como sistemática y profesional. El método de evaluación propuesto por Tyler estaba centrado en objetivos previamente establecidos en el currículo, los cuales determinaban los aprendizajes que debían lograr los estudiantes. Algunas asociaciones de la psicología y educación han publicado estándares de calidad para el desempeño de profesionales, la calidad de los instrumentos de medición y de los procesos de evaluación. De estos sobresalen las publicaciones de la American Psychological Association (APA), American Educational Research Association (AERA) y el National Council of Measurement in Education (NCME). La preocupación de estas organizaciones e instituciones ha sido garantizar una evaluación de calidad.

Evolución del concepto de evaluación		
1	Hasta los años 20	Medida
2	Años 1930-40	Grado de consecución de objetivos
3	Hasta finales de los 60	Totalidad del sistema educativo
4	Década de los 70	Valoración del cambio ocurrido en el alumno
5	Década de los 80	Cuantitativa/cualitativa
6	Década de los 90	Formativa/diferenciada/integradora

Tomado de Castillo y Cabrerizo (2006, p. 5)



Tomado de Pimienta, J. (2008, p. 5)

En la actualidad el término evaluación educativa es un término abarcador y se refiere a un proceso sistemático, racionalmente planificado, que trata de la indagación y comprensión de la realidad educativa; lo cual implica el uso de métodos cuantitativos y cualitativos. Este concepto incluye evaluación de programas, organizaciones educativas (instituciones, sistemas, modalidades), currículos, docentes, alumnos, entre otros.

Modalidades, funciones y tipos de evaluación

La evaluación puede referirse a diferentes ámbitos de la educación: sistemas nacionales de educación, instituciones, programas, docencia y aprendizajes, entre otros. Estos ámbitos determinan las modalidades de evaluación. En Honduras la modalidad más común es la evaluación de los aprendizajes; cuyo sujeto es el alumno. En términos de la modalidad de evaluación se definen funciones. En el caso de la evaluación de los aprendizajes, tres de las funciones más importantes son la diagnóstica, la formativa y la sumativa; en el caso de la evaluación de proyectos educativos, podría hablarse de evaluación diagnóstica, de proceso y de impacto. La evaluación educativa, independientemente de su modalidad, debe responder a estándares de calidad para asegurar su validez.

Existen muchas fuentes para establecer tipos de evaluación. Según el evaluador, puede ser auto-evaluación, co-evaluación o hetero-

evaluación; según las consecuencias, puede ser de altas o bajas consecuencias; según el ámbito, puede ser interna o externa; según el momento, puede ser inicial, de proceso o final. Una falta frecuente al tratar estas tipologías es olvidar que algunos tipos de evaluación son excluyentes, mientras que otros no; por ejemplo, la evaluación diagnóstica no puede ser sumativa, la evaluación interna no puede ser externa, la evaluación formativa podría ser diagnóstica; la evaluación de proceso podría ser formativa o sumativa.

En el marco de la transformación educativa nacional en el país, el Currículo Nacional Básico Hondureño (CNB), asume la concepción de evaluación como: “un proceso dinámico, permanente, sistemático, continuo, flexible, científico, participativo, integral e inherente al quehacer educativo, que permite formular juicios de valor sobre los componentes del currículo”. (Secretaría de Educación –SE-, 2005)

Componentes educativos que se evalúan desde el CNB

Aprendizajes: Como parte de los PEC la aplicación de la evaluación de los aprendizajes de acuerdo a la agencia responsable de ejecutarla es interna y externa. La evaluación externa se realiza con el propósito de suministrar información oportuna, periódica, válida y confiable sobre cuánto y qué aprende el alumno en su recorrido por el sistema educativo. Por otra parte, la evaluación interna se realiza con propósitos diagnósticos, formativos y sumativos del proceso educativo.

Desempeño Docente: En este componente se evalúa el desempeño personal, profesional, pedagógico, de comunicación y de proyección del profesorado.

Planes y Programas de Estudio: Se evalúan a fin de conservarlos, modificarlos o sustituirlos de acuerdo a demandas educativas y socioeconómicas.

Programas y Proyectos Educativos: Permite emitir un juicio de valor sobre los insumos, procesos y productos de un programa o proyecto, con el fin de comparar impactos de su ejecución con los objetivos propuestos.

Instituciones Educativas: En este componente, se evalúan los siguientes elementos: Proyecto Educativo de Centro, Ambiente Escolar, Condiciones pedagógicas, Relaciones interpersonales, Relaciones escuela -comunidad, Seguimiento a egresados/as. El uso de los resultados e información proveniente de la evaluación, benefician a los siguientes actores/as curriculares: estudiantado, personal docente, directores y directoras de centro, directores y directoras distritales y departamentales, así como al Sistema Educativo Nacional en general, a fin de tomar decisiones tendientes a mejorar y elevar la calidad del Proceso Educativo.

Tomado de Currículo Nacional Básico (2005)

Evaluación de los aprendizajes

Durante muchos años, en el contexto latinoamericano y hondureño, la concepción de la evaluación en educación se ha limitado a emprender procesos evaluativos de índole netamente cuantitativa. Las políticas de evaluación y promoción de estudiantes han girado en torno la obtención de índices sumativos de calificaciones, definiendo escalas que van del 1 al 5, al 10 o al 100, según el país. Esta valoración numérica, generalmente, da cuenta de la cantidad de información –contenidos– que el alumno ha adquirido. Al final del año escolar se reportan los resultados sumativos que permiten hacer valoraciones acerca de éxito o fracaso escolar.

Con el tiempo se ha dado paso a una evaluación más centrada en el alumno, para garantizar el desarrollo de competencias de los estudiantes más que en los contenidos de la enseñanza, teniendo

como marco de referencia las expectativas de logro o estándares, haciendo que el proceso en el aula cobre un sentido distinto y que la evaluación, vista como proceso complejo, aporte muchos más elementos significativos que una calificación aprobatoria o reprobatoria.

En la actualidad, la evaluación de aprendizajes enfatiza en las decisiones orientadas a la mejora; otras modalidades podrían orientar las decisiones hacia la rendición de cuentas. Además, en toda evaluación, sin importar su tipo, deben cumplirse las tres etapas (recolección de evidencias, emisión de juicios y toma de decisiones). Un error frecuente al efectuar una co-evaluación es que no ocurran estas etapas, por lo que en realidad se realiza una co-medición.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación de los aprendizajes cumple una función primordial, más allá de emitir juicios valorativos sobre el rendimiento, retroalimenta el proceso mismo a fin de que este sea efectivo en función de los aprendizajes de las y los estudiantes. De esta manera, si la evaluación indica que los propósitos de aprendizaje no se están alcanzando en el grado esperado, esta debe proveer elementos pertinentes a la revisión de los planes, recursos, estrategias didácticas, condiciones en que el proceso ha sido desarrollado.

A fin de tener una valoración amplia se debe advertir que la evaluación de aprendizajes transversa el proceso enseñanza-aprendizaje y no concluye en la emisión de juicios valorativos sobre el aprendizaje sino que es un factor decisivo en la revisión del papel del docente, alumnos y demás elementos del currículo.

No se debe olvidar que la evaluación de los aprendizajes representa un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana. En este acto de evaluación, que es un acto de comunicación, los roles de quien evalúa y quien es evaluado se alternan, de manera que el estudiante puede evaluar y esto puede

sucedir de manera simultánea a la evaluación del profesor.

Los hallazgos de la evaluación no dependerán exclusivamente del docente, dado que los aprendizajes de los alumnos están influenciados por varios factores. El concepto de evaluación deberá implicar la valoración de elementos internos y contextuales al estudiante. Esta afirmación refuerza la idea de que la evaluación de los aprendizajes debe ser concebida en el contexto de la evaluación educativa.

Diseño de la evaluación

Para llevar a cabo la evaluación educativa en cualquiera de sus modalidades, antes se debe contar con un diseño, el cual debe garantizar el cumplimiento de diversos estándares referidos a instrumentos, juicios y usos, entre otros. El diseño de la evaluación es una tarea compleja cuyo objetivo es contar con un sistema de recolección de evidencia sobre los méritos de lo que se evalúa, un sistema de emisión de juicios y un sistema para la toma de decisiones. El proceso de diseño está orientado por una serie de preguntas que permiten enfatizar sobre los aspectos relevantes del mismo.

En primer lugar debe existir claridad del por qué se evalúa: esto está relacionado con lo que se entiende por evaluación y también con las normativas de los sistemas educativos que la sustentan. También se debe tener claro para qué se ha de evaluar, lo cual implica una revisión de las funciones de la evaluación. Asimismo, se debe establecer qué evaluar: objetivos, contenidos, habilidades, competencias, desempeños, procesos, resultados, logro de metas, progreso, entre otros.

Es de suma importancia definir a quién evaluar (sistemas, políticas, programas, proyectos, administradores, docentes, alumnos, entre otros), lo cual erróneamente puede asumirse como trivial; por ejemplo en la evaluación de aprendizajes se asume que se evalúa al alumno pero esta pregunta requiere una descripción del sujeto y no

solo su identificación. Aquí resulta especialmente útil la definición de niveles de logro o de desempeño porque caracterizan al alumno en función de lo conoce, comprende y puede hacer.

La determinación de cómo evaluar implica establecer tipos, metodología, procesos y técnicas de evaluación: co-evaluación, auto-evaluación, hetero-evaluación, diagnóstica, formativa, sumativa, entre otros. También es necesario establecer con qué evaluar, es decir cuáles serán los instrumentos que se han de utilizar en cada etapa de recolección de evidencias.

El diseño también incluye saber cuándo evaluar, es decir el momento: antes, durante o al final del proceso enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo se debe establecer dónde evaluar, es decir al entorno en que ocurrirá la evaluación: en el aula, en el laboratorio, en el taller, en la casa, al aire libre, entre otros.

Tres aspectos importantes y que usualmente se soslayan son cómo utilizar los resultados de la evaluación; lo cual debe corresponde a la nueva concepción de evaluación en sus tipos y funciones. Cómo reportar resultados; tomando en consideración las fortalezas y debilidades a fin de definir estrategias de mejora efectivas por parte de los actores pertinentes. A quién reportar resultados; se debe considerar a cada actor que tiene responsabilidad directa con el proceso formativo del alumno.

Para contestar cada una de estas preguntas se definen estrategias, metodologías y herramientas que facilitan el trabajo y garantizan la calidad del diseño de la evaluación. Entre los insumos que se requieren están las leyes, políticas, el currículo, descripción de cursos, recursos de aprendizaje, libros, entre otros.

Como parte del diseño de la evaluación educativa deben existir los mecanismos que aseguren un manejo ético del proceso y de los resultados. Los actores involucrados en el proceso evaluativo deben conocer con claridad el propósito y consecuencias de la evaluación,

principalmente aquellos que son afectados de manera directa por los resultados. Algunos ejemplos de uso inapropiado de la evolución son la falta de consentimiento informado, divulgación de resultados fuera del ámbito establecido, uso de resultados aparte de los fines planificados, falta de pertinencia y calidad de los instrumentos, exposición del evaluado a situaciones que atenten en contra de su dignidad, autoestima y salud emocional, entre otros.

La evaluación de aprendizajes, como una modalidad de la evaluación educativa, debe seguir el proceso de diseño así como las consideraciones antes descritos. Sin embargo, esta modalidad tiene sus particularidades con relación a otras, principalmente porque se refiere al alumno –razón de ser de las políticas y sistemas educativos– de manera que es la más sensible puesto que su impacto influye de manera directa en el sujeto.

El diseño de la evaluación de aprendizajes debe considerar la evaluación como un todo y no como un conjunto de diseños aislados por período académico (bimestre, trimestre, semestre, entre otros) ya que esto último impide visualizar la evaluación de forma sistémica, holística e integradora. Además, el diseño de la evaluación debe verse integrado desde la planificación del acto educativo, y no como una etapa posterior a la enseñanza-aprendizaje.

Conclusión

Desde un concepto amplio, la evaluación debe verse como una actividad permanente en el aula, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que fundamenta o impulsa la toma de decisiones a partir de criterios establecidos con anterioridad, de manera que las decisiones que se deriven sean adecuadas, pertinentes, coherentes y justas. Es importante recordar que la evaluación de los aprendizajes es solo una modalidad de la evaluación educativa.

La evaluación educativa, más allá de indagar sobre políticas, instituciones y actores, y emitir juicios de valor sobre la calidad de los mismos, debe dar la posibilidad de nuevos comienzos, de trazar rutas alternas, de rediseñar procesos, de apoyar el fortalecimiento en los diferentes ámbitos de su acción; porque, en el contexto de la transformación educativa que experimenta Honduras en los últimos años, la evaluación debe ser, por sobre todas las cosas, un espacio para las oportunidades para el logro de la calidad educativa.

Referencias Bibliográficas

- Monereo, C. (2007). La evaluación auténtica de competencias. Posibles estrategias. IV Congreso regional de educación. Competencias Básicas y práctica educativa. Recuperado el viernes 19 de abril de 2013 en:
<http://educacioncompetencias.wordpress.com/2008/11/27/iv-congreso-regional-de-educacion-competencias-basicas-y-practica-educativa/>.
- Jon Mueller. Authentic Assessment Toolbox.<http://jfmueeller.faculty.noctrl.edu/toolbox/>
- Pimienta prieto, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias. México: Prentice Hall
- Castillo, S., Cabrerizo, J. (2006). Evaluación Educativa y Promoción Escolar. España: Prentice Hall.
- Adams, G. (1970). Medición y evaluación en educación, psicología y “guidance”. Barcelona: Editorial Herder.
- Gronlund, n. (1973). Medición y evaluación en la enseñanza. México: Editorial Pax- México.
- Aiken, L. (1996). Test psicológicos y evaluación. 8va edición. Prentice Hall. México.
- Bloom, B., Hastings, J. y Madaus, G. (1975). Evaluación del aprendizaje. Educación preescolar/Artes del lenguaje/Estudios sociales de la escuela secundaria. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Datos de los autores

Leví Astul Castro Ordóñez es docente del Departamento de Ciencias Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) desde 1996. Laboró en la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (1999-2010). Cuenta con experiencia en el campo de la investigación y evaluación educativa. Colabora con la Vice-rectoría Académica en el diseño del Sistema de Admisión a la UPNFM. Actualmente es pasante del Doctorado en Metodología de las Ciencias del Comportamiento en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España.

José Benito Martínez Velásquez es profesor de Lengua y Literatura en el Departamento de Letras y Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) desde 1996, actualmente coordina la Unidad Externa de Medición de la Calidad de la Educación (UMCE) de la UPNFM. Ha realizado estudios de Lengua y Literatura, Comunicación y Educación, Formación Pedagógica para la Educación Superior, Tecnologías aplicadas a la Educación, entre otros. Cuenta con experiencia en el campo de la formación de docentes y en la producción de materiales educativos para la enseñanza del español.

“Aproximaciones a la historia de la lectura en Honduras: Lecturas en soledad y lecturas en público en el período liberal de finales del siglo XIX y principios del XX”

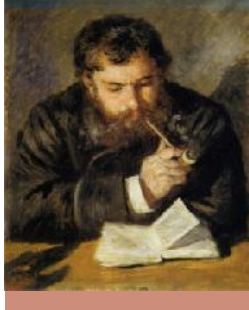
Dr. Jorge Alberto Amaya Banegas
UPNFM
jorgealbertoamaya@gmail.com

Tipos o modalidades de lecturas en Honduras: Lecturas en soledad y lecturas públicas

El presente artículo pretende retomar la tipología expuesta por Roger Chartier entre *“lecturas en soledad”* y *“lecturas en público”* para analizar la manera en que los lectores hondureños de finales del siglo **XIX** y comienzos del **XX** apprehendieron, manejaron y se apropiaron de los significados o textos puestos en los libros. Es decir, intentaremos trazar cómo se manifestaron este tipo de lecturas en el país, cuáles eran las prácticas y las representaciones que resultaban de dichas lecturas, especialmente por parte de algunos miembros de la *“clase letrada”*, así como por parte de algunas familias de la clase alta de la ciudad de Tegucigalpa de aquellos años.

En primer lugar, hay que recapitular que Chartier expresa que las *“lecturas en soledad”* son lecturas del *“retiro”*, que se hacen en secreto, en el aislamiento. Esta forma de lectura ha sido quizás por antonomasia la más *“natural”* y habitual, lo cual no significa que sea la lectura más extendida en los últimos siglos.

Ilustración 1



La lectura en soledad se caracteriza porque se realiza en el retiro, en silencio. (Cuadro *El lector*).

Por su parte, las “*lecturas en público*”, se generalizaron en Europa - y luego en América Latina-entre los siglos XVII y XIX, y se expresaron desde las diligencias hasta las tabernas, desde los salones hasta las academias, de las tertulias a la reunión doméstica, y a diferencia de la “*lectura en soledad*”, eran lecturas en alta voz realizadas por quienes sabían leer tanto a lectores oyentes alfabetos como analfabetos. De esta forma, leer en voz alta se constituyó en un gesto normal y hasta esperado en esa época. En suma, la lectura no ha sido por tanto una práctica de lo íntimo o de lo privado; también es expresión del vínculo social.

Ilustración 2



Lectura en público, modalidad que se puso de moda a partir de la Ilustración Francesa, y que luego pasa a América Latina entre los siglos XIX y XX. (Cuadro: “*Lectura de Moliere*”, por Jean Francois Detroit).

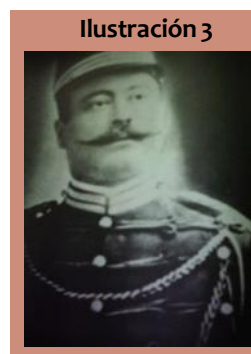
En concreto, analizaremos en el caso de las “*lecturas en soledad*” las prácticas de lectura realizadas por los dos escritores más importantes de la época: el poeta Juan Ramón Molina y el cuentista y también poeta Froylán Turcios, y con respecto a las “*lecturas en público*”, abordaremos las lecturas que realizaban en su hogar la familia del escritor Marco Antonio “Toño” Rosa.

A) Lecturas en soledad: Juan Ramón Molina y Froylán Turcios.

Juan Ramón Molina¹ ha sido considerado por gran parte de la crítica literaria hondureña como el más egregio poeta de la historia del país. Existen razones de peso para ello, pues a pesar de que su obra no tuvo la fama y resonancia de Rubén Darío, ciertamente su producción ha sido elogiada por respetables escritores y creadores de las letras hispanoamericanas, como Emilio Castelar, José Santos Chocano, Rafael Arévalo Martínez, José María Vargas Vila, Enrique González Martínez, Max Henríquez Ureña, Miguel Ángel Asturias, Enrique Anderson Imbert y hasta del mismo Darío.

La obra de Molina fue publicada de manera póstuma por su íntimo amigo, Froylán Turcios, con el título de *Tierras, mares y cielos*², como cumplimiento de una promesa que éste hiciera a Molina antes de su muerte.

Juan Ramón Molina, máximo exponente de la poesía modernista en Honduras. (Archivo del autor).



¹ Juan Ramón Molina nació en Tegucigalpa en 1875 y murió en San Salvador en 1908. Es considerado el poeta modernista más importante de Centroamérica después de Rubén Darío. Escribió prosa y verso, además de ejercer el periodismo en Honduras, Guatemala y El Salvador. Viajó por Suramérica y Europa, sin embargo, su vida un tanto díscola le dio fama de “poeta maldito”. Su obra fue recogida de manera póstuma por su amigo Froylán Turcios bajo el sugestivo título de “*Tierras, mares y cielos*” en 1911. Miguel Ángel Asturias lo puso a la altura del poeta insigne del Modernismo, Rubén Darío: Cfr. Asturias, Miguel Ángel, “Juan Ramón Molina, poeta gemelo de Rubén”, En: *Antología de Juan Ramón Molina*, San Salvador, Ministerio de Educación, 1959.

² Molina, Juan Ramón, *Tierras, mares y cielos*, Tegucigalpa, 1911. Existen abundantes ediciones de esta obra, publicadas en varios países de Latinoamérica. Nosotros seguiremos de ahora en adelante la edición prologada y anotada por el hondureño Julio Escoto: Juan Ramón Molina. *Tierras, mares y cielos*, Selección, introducción y notas de Julio Escoto, San José de Costa Rica, Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA), Colección Aula, 1ª edición, 1977.

A pesar de la vida un tanto díscola y bohemia de Molina, expuesta en un sinfín de anécdotas y leyendas en algunas biografías y en la tradición oral hondureña, lo cierto es que las fuentes y estudios más serios acerca del autor dan cuenta de que Molina fue un gran lector, que se empapó no solamente de la literatura más reciente de la época, sino que también estudió a los clásicos y a las principales corrientes literarias de la Modernidad.

En efecto, tanto él como Turcios, se consideraron herederos del Positivismo impuesto por la Reforma Liberal, pero ciertamente, lograron superar esa filosofía y se podría decir que parte de la obra de ellos incursionó en otras fuentes que de alguna manera representaban una reacción contra el positivismo.

Hay que señalar que el positivismo latinoamericano -a diferencia de Europa-, tuvo sus propios rasgos, y a pesar que en un primer momento fustigó a las fuerzas más conservadoras de la sociedad y que proponía la instauración de un orden social nuevo, basado en la ciencia, el trabajo y el progreso, ciertamente con el tiempo se convirtieron en defensores del *statu quo*. De este modo, hacia finales del siglo XIX, nuevas exigencias teóricas, unidas a nuevos movimientos sociales, empezaron a criticar la ingenua cientificidad de los positivistas y una conciencia intelectual distinta apareció en el horizonte cultural latinoamericano. Fue la gran reacción antipositivista, que en algunos países se presentó como depositaria y portadora de las concepciones humanistas universales; de ahí el renovado interés por los griegos y latinos, así como por las nuevas corrientes filosóficas, estéticas y de pensamiento social que despuntaban en Europa continental. Así, Nietzsche, Schopenhauer y el mismo Marx son los autores que empiezan a seguir varios intelectuales latinoamericanos³.

En Honduras, si hablamos con propiedad, no hubo reacción antipositivista como tal, sin embargo, las ideas y los nuevas

³ Castillo, Roberto, *Filosofía y pensamiento hondureño*, Tegucigalpa, Editorial Universitaria, Colección Docencia, N° 72, 1ª edición, 2000, pp. 20-21.

corrientes intelectuales también comenzaron a aflorar en la generación literaria de Molina y de Turcios. De esta forma, en Centroamérica, fueron los poetas modernistas -con Rubén Darío a la cabeza- quienes de alguna forma reaccionaron contra el positivismo, y contribuyeron de esa manera a crear una nueva conciencia humanística.

En nuestro caso, vale añadir que Molina había hecho una impresionante y atenta lectura de los grandes pensadores especulativos europeos como Nietzsche y Schopenhauer⁴, al igual que de los clásicos como Platón, Aristóteles, Descartes, Hobbes, Kant y Schiller, para solo mencionar algunos. Su poesía trata de los grandes temas de la humanidad, como la muerte, el universo y la libertad, temas más cercanos a la mentalidad postpositivista⁵.

En todo caso, más allá de esos autores más bien contemporáneos para la época de Molina, otras fuentes indican que leyó con profusión buena parte de la literatura universal de todos los tiempos. Julio Escoto, en su excelente edición de la obra de Molina, cita un estudio del estadounidense William Chaney de 1921, en donde presenta una extensa y pormenorizada lista de las lecturas que había hecho Molina a lo largo de su corta vida⁶.

⁴ Véase: Molina, Juan Ramón, "Nietzsche", En: Molina, Juan Ramón, *Prosas*, Tegucigalpa, Secretaría de Cultura y Turismo, Colección Biblioteca Básica de Cultura Hondureña, N° 2, 2ª edición, 1984, pp. 268-273.

⁵ Castillo, Roberto, *Filosofía y pensamiento hondureño...* Op. Cit., p. 22.

⁶ Chaney señalaba que Molina había leído y citado a autores representativos de todas las épocas; por razones de espacio, referiremos solamente una parte de ellos: **a) autores norteamericanos:** Edgar Allan Poe y Roosevelt; **b) autores franceses:** Balzac, Baudelaire, Bossuet, Chateaubriand, Dantón, Descartes, Flaubert, Víctor Hugo, Lamartine, Mallarmé, Marat, Maupassant, Michelet, Musset, Moliere, Napoleón, Nerval, Renán, Richelieu, Rousseau, Taine, Tocqueville, Verlaine, Voltaire, Zola; **c) autores alemanes:** Bauer, Feuerbach, Goethe, Heine, Hegel, Kant, Marx, Metternich, Nietzsche, Nordau, Schiller, Schopenhauer; **d) autores ingleses:** Bacon, Byron, Carlyle, Darwin, Faraday, Hobbes, Huxley, Macaulay, Milton, Newton, Shakespeare; **e) autores italianos:** Boccaccio, Campanella, Casanova, Copérnico, Dante Alighieri, Fra Angélico, Galileo, Maquiavelo, Miguel Ángel; **f) autores belgas:** Maeterlinck; **g) autores de la Grecia clásica:** Aristóteles, Demóstenes, Homero, Pericles, Platón, Sócrates, Sófocles, Tales de Mileto; **h) autores romanos:** Cicerón, Horacio, Lucrecio, Marco Aurelio, Petronio, Plinio, Séneca, Virgilio; **i) autores egipcios:** Ptolomeo; **j) autores orientales:** Confucio, Ciro, Mahoma; **k) autores españoles:** Campoamor, Castelar, Cervantes, Hernán Cortés, Echegaray, Espronceda, Fray Luis de León, Menéndez y Pelayo, Núñez de Arce, Pérez Galdós, Quevedo, el Marqués de Santillana, Lope de Vega, Juan Valera y **l) autores latinoamericanos:** Manuel

Escoto añade que Molina desde joven reveló una excepcional e incontrolable voracidad por la lectura, por medio de la cual escudriñó todos los mitos, literaturas y filosofías imaginables: desde los clásicos hasta los modernos, desde los nihilistas hasta los teólogos, desde los esotéricos hasta autores superficiales. Así, desde sus años de estudio en Guatemala, adonde acudió en 1888 para proseguir sus estudios secundarios, su tradicional oficio era “[...] *permanecer en cama, más allá del mediodía solar, devorando volumen tras volumen de Hugo o Esquilo, de Zola o de Homero, ya de Byron, Shakespeare, de Campoamor, Rimbaud o San Agustín*”⁷.

El mismo Molina da cuenta en su obra poética de su insaciable avidez por la literatura, especialmente en su famoso poema “Autobiografía”, en donde confiesa que:

He abrevado mis ansias de sapiencia
en toda fuente venenosa y pura,
en los amargos pozos de la ciencia
y en el raudal de la literatura⁸.

De este modo, Molina reconoce que no solamente lee a los autores líricos, narradores o prosistas, sino también a científicos y hasta autores profanos. Enrique Anderson Imbert, uno de los críticos más famosos de su obra, señala que Molina “[...] *Leyó mucho -literatura, filosofía, aun ciencias- y su visión de la vida fue compleja. Al escribir en prosa se esforzaba en lograr un estilo pulcro y elegante, por muy sórdida que fuera la realidad que describiera*”⁹. Desde luego, al igual que otros escritores positivistas y también modernistas, Molina

Acuña, Manuel Batres Montúfar, José Montúfar, José Santos Chocano, Rubén Darío, Manuel Diéguez, Julio Flores, Jorge Isaac, Antonio Batres Jáuregui, Juan Montalvo, Román Mayorga Rivas, José Asunción Silva, Ramón Vereá y Guillermo Valencia entre otros. Cfr. Molina, Juan Ramón, *Tierras mares y cielos*, Selección, introducción y notas de Julio Escoto... Op. Cit., pp. 9-10. En adelante, citaremos esta obra como: TMC, edición de Julio Escoto.

⁷ TMC, edición de Julio Escoto, p. 10.

⁸ *Ibíd.*, p. 53.

⁹ Véase: Anderson Imbert, Enrique, *Historia de la literatura Hispanoamericana: la colonia. Cien años de república*, México DF, Fondo de Cultura Económica (FCE), Colección Breviarios, N° 89, Tomo I, 8ª reimpresión, 1993, p. 409. El subrayado es nuestro.

estuvo interesado en lecturas científicas, muy en boga en el siglo XIX, especialmente de los autores evolucionistas europeos, que marcaron a buena parte de la generación de escritores latinoamericanos de aquel entonces y que con los años escribieron una abundante prosa marcada por las teorías eugenésicas que buscaban el “mejoramiento racial” de la sociedad latinoamericana a través de la inmigración blanca. Así, Escoto cita a J. Cruz Sologaistóia, amigo del poeta, quien comentó que Molina “[...] Era un evolucionista seguidor de Darwin y Lammark. El transformismo le merecía una creencia incondicional: la selección era para su espíritu de triunfador una razón de vida”¹⁰.

Estas ideas le llevaron en algún momento a criticar la composición racial y social del país, y en uno de sus artículos, Molina se lamentaba de la “exuberante” mezcla racial del hondureño, lo cual le llevó a afirmar que “[...] nosotros [los hondureños] no tenemos una civilización verdadera, sin duda por nuestras condiciones étnicas”¹¹. Esta actitud crítica ante la composición cultural de América Latina fue claramente manifiesta en los autores del Modernismo, quienes se volcaron abiertamente a las fuentes europeas y orientales, retomando como motivos de inspiración temas provenientes de la Antigüedad clásica, oriental y de los simbolistas franceses y desdeñando en parte las temáticas latinoamericanas y del pasado prehispánico. El mismo Rubén Darío sentía una leve perturbación por su origen mestizo, y algunos amigos, durante su estadía en España, cuando trataban de mortificarlo, le llamaban socarronamente “mulato”, pues sabían que se irritaba cuando le llamaban así¹². De hecho, en las palabras liminares de su obra *Prosas profanas*, se interroga turbadamente lo siguiente: “[...] Hay en mi sangre alguna gota de África, o de indio chorotega o nagrandano? Pudiera ser, a despecho de mis manos de marqués; más he aquí que veréis en mis versos princesas, reyes, cosas imperiales, visiones de

¹⁰ TMC, edición de Julio Escoto, pp. 11-12.

¹¹ Citado en: Oquell, Ramón, *Los hondureños y las ideas*, Tegucigalpa, Editorial Universitaria, Colección Cuadernos Universitarios, N° 46, 1ª edición, 1985, p 26.

¹² Véase: Baquero, Gastón, *Indios, blancos y negros en el caldero de América*, Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica, 1991.

países lejanos o imposibles: ¡Qué queréis!, yo detesto la vida y el tiempo en que me tocó nacer...”¹³.

Por otra parte, a pesar de las amplias lecturas de Molina, hay que señalar que como autor adscrito al Modernismo, sus lecturas preferidas fueron sin duda las de Verlaine, Rimbaud, Mallarmé, Baudelaire, y más lejos Byron, Musset y Víctor Hugo¹⁴; en cuanto a la filosofía, un autor que signó la carrera literaria de Molina fue Nietzsche, del cual comentó tras su muerte que “[...] en lo futuro, cuando se mida la magnitud de su arte, -será considerado- como uno de esos intelectuales extraordinarios que vienen a trazar un nuevo signo en el zodiaco del pensamiento humano”¹⁵. De América Latina, admiraba sobre todo al ecuatoriano Juan Montalvo, de quien dijo que era “el más grande hombre de la América Latina, y el que más gallardamente ha manejado el habla de Castilla”; así como a su compatriota Froylán Turcios y por supuesto a Rubén Darío, a quien conoció a temprana edad en Guatemala y luego trabó amistad en el viaje a la “Conferencia Panamericana de Brasil”; Molina, admirador de la obra de Darío, le dedicó un tríptico en el que le manifestaba que: “Amo tu clara gloria como si fuera mía”¹⁶. Darío, en su poema “Al partir Mayorga Rivas”, expresa por su lado el cariño que sentía tanto por Mayorga Rivas como por Molina, anotando que:

Román: ya te vas al pensil
de Centro América, al edén
que yo, desde aquí, del Brasil,
Contemplo cual perdido bien.
Te llevas de mi corazón
un gran pedazo. Es la verdad.
¿Qué haría yo sin Juan Ramón,
parte de nuestra trinidad?¹⁷.

¹³ Consúltase: Darío, Rubén, *Prosas profanas*, Prólogo de Antonio Gamoneda, Madrid, Alianza Editorial, Biblioteca Conmemorativa del 30 Aniversario de Alianza Editorial, 1998, p. 25.

¹⁴ TMC, edición de Julio Escoto, p. 25.

¹⁵ Molina, Juan Ramón, *Prosas...* Op. Cit., p. 267.

¹⁶ TMC, edición de Julio Escoto, p. 157.

¹⁷ Véase: Darío, Rubén, “Al partir Mayorga Rivas”, En: Darío, Rubén, *Poesías completas*, Edición de Alfonso Méndez Plancarte, Madrid, Aguilar, 1975, pp. 1013-1014.

Por otro lado, ya en su práctica de lectura, Molina se reveló a sí mismo como un **“lector en soledad”**. En efecto, en su artículo “La tristeza del libro”, establece una relación de amor-odio con el libro y las lecturas, en donde confiesa sus pasiones por la lectura, pero a la vez, la melancolía producida por algunas lecturas. En el artículo referido, hace un repaso general de la historia del libro, y manifiesta que:

Ni los griegos, tan dialécticos y gárrulos... ni los romanos... ni los hombres de la Edad Media conocieron **la tristeza del libro, la melancolía de las enormes lecturas...** Encerrados los conocimientos humanos en las bibliotecas de Atenas, Roma, Pérgamo y Alejandría, y en los herméticos conventos de la época feudal, a pocos hombres les era dado abrevarse en las sagradas fuentes de las ciencias y las letras. Las copias de las obras originales eran escasísimas, de tal modo que la difusión de su contenido nunca llegaba a las masas populares¹⁸.

Como se ve, Molina concibe la lectura como transmisora de estados de ánimo, que puede provocar tristeza y melancolía en espíritus sensibles como el de los poetas. Más adelante, Molina resalta el impacto de las lecturas a partir de la invención de la imprenta, que conllevó la ampliación de las lecturas por todo el mundo a lo largo de los siglos. Así, agrega que la extensa difusión de las lecturas - sobre todo las lecturas vacías y superficiales- provocaban enviciamiento al mismo grado que las drogas y el alcohol:

[...] con la invención de la imprenta, el libro se multiplicó con la facilidad de los panes y los peces del milagro. Millares de millones de volúmenes han sido, desde entonces, arrojados a la circulación, de tal modo que el libro se ha puesto al alcance de todo el mundo. **La influencia depresiva que ha alcanzado sobre el alma moderna... es de todo innegable.** En la tristeza ambiente de los últimos tiempos tiene tanta parte como el alcohol y el tabaco, porque en la forma que hoy se gusta, es... un verdadero

¹⁸ TMC, edición de Julio Escoto, pp. 179-180.

excitante cerebral, origen de profundas neurastenias. En tiempos mejores fue una especie de sedante, una bebida espiritual aromática... Hoy, -con raras excepciones- no lo es. Porque la ciencia y la literatura adolecen -de algunos años acá- de [buenas] ideas... **De este modo el libro, que era una cosa inocente, ha llegado a convertirse en un motivo de tristeza y de dolor**, para hacer más angustiosa la vida del hombre moderno¹⁹.

Más adelante, Molina prosigue expresando que “[...] *Gran parte de la angustiosa psicosis contemporánea viene de esas bibliotecas donde están acumulados los ideales, dudas y dolores de los siglos*”²⁰, sin embargo, a pesar de este aparente desencanto frente al libro, Molina concluye su artículo pronunciando una frase alentadora sobre la crucial importancia de las lecturas, al exclamar:

¡Pero tales bibliotecas son nada menos que la forma concreta y tangible de la civilización!²¹.

De esta manera, se percibe entonces que Molina denosta las “lecturas malsanas”, que en el caso de América Latina, especialmente a partir del Romanticismo, dieron lugar a una especie de “práctica ritualista” en la que algunos creadores y lectores asumían en la vida real un designio caracterizado por un tono pesimista y fatalista; por la voluntad de acceder a la soledad; la frenética búsqueda del amor imposible y una constante relación con la muerte, al grado que una buena parte de los poetas del Romanticismo latinoamericano y hondureño acabaron con sus vidas por la vía del suicidio, tendencia llamada algunas veces como “*El mal del siglo*”, aludiendo a la novela de Nordau²².

19 *Ibíd.*, p. 180. El subrayado es nuestro.

20 *Ibíd.*, p. 181.

21 *Ibíd.*, p. 181.

22 En Honduras, la mayor parte de sus poetas Románticos acabaron suicidándose, como por ejemplo **Julio César Fortín** (1866-1894), **Jesús Torres Colindres** (1878-1896), **Félix Tejada** (1868-1896), **Manuel Molina Vigil** (1853-1883) y **José Antonio Domínguez** (1869-1903). Cfr. Funes, José Antonio, *Froylán Turcios y el Modernismo en Honduras...* Op. Cit., p. 27. Sobre la temática de la muerte en la obra de algunos escritores hondureños, puede verse: Medina Durón, Juan Antonio, *El tema de la muerte en la novelística de Froylán Turcios*, Tegucigalpa, Tesis de Grado, Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán (ESPFM), 1973. Con relación a **Molina**, todavía existe la polémica de si se suicidó

En este aspecto, Molina manifiesta el impacto de esas lecturas nocivas en su artículo “Por qué se mató Domínguez”, indicando que uno de los factores que condujeron a su amigo José Antonio Domínguez a la muerte fue debido a “[...] *Las lecturas malsanas y disolventes de que nos hemos impregnado todos los jóvenes cerebrales de la América Latina, contribuyeron poderosamente a su desnivelación moral. Recuérdese el caso idéntico de José Asunción Silva, poeta de un sentimentalismo morbos, extraviado en una filosofía dolorosa y sensual, que le condujo lógicamente a la liberación voluntaria*”²³. Por eso, Molina aconsejaba a los lectores que “[...] **Tales lecturas deben tomarse como simples deportes, no como guías mentales, porque llevan a la deserción de la lucha por la vida, al aniquilamiento del yo, al nirvana total**”²⁴.

Fuera de esa aversión y crítica a las “lecturas malsanas”, es evidente que Molina fue un gran amante de los libros y de las “buenas lecturas”, en especial, las “lecturas en soledad”. Como ya vimos, algunas veces dichas lecturas le provocaban una profunda tristeza y melancolía, pero en otras ocasiones, le inspiraban más bien sentimientos de éxtasis y hasta morbo. Así lo deja entrever en su relato “El grillo de la muerte”, en donde expresa en una hermosa prosa poética que:

En mi cuarto de estudiante... **leía yo un libro rebosante de vida, de juventud y de amor, que narraba, el idilio carnal de dos amantes**, dos naufragos de un buque europeo, que, bajo los follajes umbríos, ebrios de sol, de amor y de deseos, unían sus labios en la ribera de una isla verde, ceñida de un mar azul, llena de lagos minúsculos, de musicales cascadas, de pájaros

o murió por los excesos del alcohol y la morfina. Al respecto, Julio Escoto apunta que Julián López Pineda, quien fue compañero de Molina en los últimos días de su vida, refería que “Molina había intentado suicidarse días antes del 2 de noviembre. Había solicitado de un médico inyectarle 12 centígrados de morfina, para dejar el licor y recobrar la lucidez... Pero el mismo día, visitó dos médicos más, quienes le aplicaron 12 y 8 centígrados, respectivamente. Arrepentido, buscó a López Pineda, quien lo mantuvo despierto hasta disipar el coma...”. Cfr. TMC, edición de Julio Escoto, p. 22. En suma, las pistas apuntan más a un posible suicidio.

²³ TMC, edición de Julio Escoto, p. 205.

²⁴ *Ibíd.*, p. 205. El subrayado es nuestro.

amorosos y de gacelas lascivas... **Y sentía leyendo aquellas páginas ardientes, por las cuales pasaba un hálito de terrible voluptuosidad, que la sangre de mis veinte años se aceleraba en mis puños,** y subía a golpes mis sienes. Y todo mi ser se llenaba de aquella isla, bebía sus emanaciones. La de la playa llena de mariscos, la de los bosques y la tierra, la de la carne joven, palpitante, desnuda al viento y al sol... y oí el aullido de gata en celo de la mujer... ²⁵.

En general, se percibe que las lecturas de Molina lo llevan a experimentar desde estados melancólicos y depresivos, hasta estados de ánimo caracterizados por la euforia y el optimismo. Este contraste, de acuerdo a Alfredo León Gómez, también se vislumbra en la obra literaria de Molina, la cual estuvo signada por la reiteración de una serie de temas o “constantes psicológicas” muy frecuentes en sus creaciones, especialmente los temas de la muerte, la tristeza, la melancolía, la nostalgia y el auto-desprecio (como en los poemas “A una muerta” y en “La fosa olvidada”, donde se observan todas las constantes psicológicas); pero también en algunos casos, persisten temas opuestos a los anteriores, como la euforia, el optimismo, la ampulosidad y la pomposidad (como en sus poemas “Salutación a los poetas brasileiros” y “Águilas y Cóndores”. Esta dualidad llevó a León Gómez a definir la personalidad de Molina con un “desorden depresivo bipolar con hipomanía”²⁶.

Finalmente, también hay que señalar que a partir de sus “*lecturas en soledad*”, Molina analizó parte de la obra literaria que se estaba gestando en Honduras entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, es decir, de la producción escrita entre el Romanticismo y el Modernismo, y en este sentido, se volvió en ocasiones en un crítico implacable de algunas de esas obras. Por ejemplo, al leer la novela *Angelina*, de Carlos F. Gutiérrez, la enjuició severamente, al grado que argumentó sobre la misma que era un:

²⁵ *Ibíd.*, pp. 181-182.

²⁶ León Gómez, Alfredo, *Aspectos psicológicos de la obra literaria de Juan Ramón Molina*, Tegucigalpa, Editorial Universitaria, Colección Cuadernos Universitarios, N° 73, 1ª edición, 1990, pp. 13-14.

Librejo cursi y pedante, indecente y chabacano, que siempre tengo a mano cuando me tomo un purgante...²⁷.

La pluma de Molina se vuelve más devastadora con Teodoro Aguiluz. La poesía de este autor, como la de todos los románticos hondureños, había recibido influencias de Zorrilla y Espronceda. Y Molina considera que Aguiluz, “con su estilo ampuloso y pedante tomó de los españoles todos los defectos y ninguna de sus cualidades”²⁸. Entre esos defectos que el crítico advierte, se encuentra “la manía de lo esdrújulo. Aguiluz esdrujulea sin ton ni son”; y de esto ofrece algunos ejemplos: “clamor lúgubre, estridor horrísono, escudo aurífero, aspecto lóbrego, gloriosos vítores”²⁹. Más adelante, califica a los autores románticos de tener “imaginación dislocada y una extravagante verbosidad lírica”. Por último, con la poesía de Francisco Vaquero no parece menos piadoso, y la primera línea de su crítica resulta muy elocuente: “Vaquero es un poeta muy inferior a Aguiluz”. Molina llega a calificar algunos versos de Vaquero como “pura prosa rimada”. Al final, se despide de Vaquero con una ironía que, más allá de la irreverencia, define muy bien las críticas lecturas que había hecho de la creación poética que se había hecho en el país: “Que la tierra sea blanda [al poeta Vaquero], aunque la crítica será siempre dura con él”³⁰.

En suma, Molina adquiere en sus “lecturas en soledad” desde sensaciones de melancolía y pesimismo, hasta goces carnales y libidinosos pero también, emociones y aprendizajes eruditos a través del cultivo de lecturas científicas y filosóficas como las de Darwin, Nietzsche, Schopenhauer, Renán, etcétera.

²⁷ Véase: Rivera y Morillo, Humberto, *Juan Ramón Molina*, San Pedro Sula, Impresora La Cultura, 1966, p. 50. Ya otros autores -como Julio Escoto-, han señalado la propensión de Molina de enfrascarse en inútiles y conflictivos debates periodísticos con otros escritores de la época, en los que acudió a una crítica demoledora y en ocasiones rayando en la invectiva y hasta el escarnio, especialmente contra los autores adscritos al Romanticismo. Escoto afirma que Molina “[...] derrochó así gran parte de su talento en este inconsecuente combate de prensa”. Cfr. TMC, edición de Julio Escoto, p. 25.

²⁸ Citado en: Funes, José Antonio, *Froylán Turcios y el Modernismo en Honduras*, Tegucigalpa, Litografía López/ Edición del Banco Central de Honduras (BCH), 1ª edición, 2006, p. 74.

²⁹ *Ibíd.*, p. 74.

³⁰ *Ibíd.*, pp. 74-75.

Por su parte, el otro escritor importante que práctico con preferencia las “*lecturas en soledad*” fue **Froylán Turcios**³¹, uno de los escritores hondureños más famosos de la primera mitad del siglo XX, quien perteneció a la generación de pensadores antiimperialistas latinoamericanos conformada entre otros por Manuel Ugarte, José Enrique Rodó, Víctor Raúl Haya de la Torre y José Vasconcelos, con quienes tuvo una fluida correspondencia. Sin duda alguna, Turcios es el más ferviente nacionalista hondureño de toda la historia, tanto por su labor política en contra del imperialismo, así como por el radicalismo de su pensamiento.

Fotografía de Froylán Turcios en Londres, de 1929. (Incluida en: Funes, José Antonio, *Froylán Turcios y el Modernismo en Honduras*, Tegucigalpa, Litografía López/Ediciones del Banco Central de Honduras (BCH), 1ª edición, 2006).



Sin duda alguna, Turcios fue de los escritores más importantes de Centroamérica en la primera mitad del siglo XX, y su labor cultural - que transcurrió desde literato hasta periodista, librero, promotor cultural y editor de revistas- demuestra que fue uno de los centroamericanos que acumuló más lecturas en las primeras décadas del siglo pasado.

³¹ Froylán Turcios nació en 1874 en Juticalpa, departamento de Olancho, el más extenso y el más rico en producción agropecuaria del país, y murió en el exilio en San José de Costa Rica en 1943. Político y literato fecundo, perteneció a la corriente “Modernista”. En distintos gobiernos de principios del siglo XX, fue Ministro de Gobernación (Interior), así como Encargado de Negocios en Francia y Delegado por Honduras ante la Asamblea de la Sociedad de Naciones. En su producción literaria destacan entre otras obras: *Mariposas y Floresta sonora* en verso y *El vampiro* y *Cuentos del amor y de la muerte* en narrativa. Tuvo una labor sobresaliente en el campo periodístico, fundando y dirigiendo periódicos como “El Tiempo”, “El Herald” y “El Nuevo Tiempo”, así como las revistas “El Pensamiento”, “Esfinge”, “Ariel” y “El Boletín de la Defensa Nacional”, éstas dos últimas, trincheras desde donde emanaron corrientes de tinta en contra del imperialismo y la intromisión de los Estados Unidos en la política vernácula centroamericana.

En el caso de Turcios, es interesante advertir que su pasión por la lectura se inició desde sus años de infancia, y es más sorprendente aún por el hecho que su primera formación literaria realmente la desarrolló en su natal Juticalpa, una región que naturalmente presentaba desventajas frente a la “letrada” Tegucigalpa en cuanto a la dotación de libros y lecturas. En todo caso, Turcios se las ingenió para “devorar” todos los textos que encontró en su tierra olanchana.

Pero, ¿de dónde le nació a Turcios su pasión por la lectura y la creación literaria?. Esta interrogante nos la responde él mismo en sus famosas *Memorias*, quizá una de las mejores prosas escritas en toda la historia de la literatura hondureña. En ellas, Turcios relata que animado por su hermana mayor Rafaela “Lalita” Turcios, dio sus primeros escarceos con las lecturas y escritos en casa de su abuela materna, Rafaela Valenzuela:

La casa... poseía también dos extensos patios cubiertos de árboles, rosales y diamelas. Ocupaba el centro del primero un espléndido tamarindo centenario. Sentado en sus altos ramajes -a los que aprendí a subir con mucha agilidad- **devoré los iniciales volúmenes de mi predilección** y escribí mis primeros versos³².

Como se observa, desde niño Turcios busca saciar sus lecturas en lugares solitarios, en este caso, un árbol, desde luego un espacio placentero y a la vez lúdico para los niños. A la vez, es importante resaltar la influencia que desde entonces jugó su hermana Lalita en la vida literaria de Turcios. Así, confiesa que Lalita “[...] me defendía cuando mi madre me castigaba, ofreciéndose para que le pegara en mi lugar; encargándose del arreglo de mi ropa y de todo cuanto me atañía; contándome cuentos, leyéndome lindas historias, despertando en mí la pasión por las letras, que concretó luego la más imperiosa necesidad de mi vida... La menor de mis contrariedades la hacía llorar y verme contento era su ventura”³³.

³² Turcios, Froylán, *Memorias*, Tegucigalpa, Editorial Universitaria, 1ª edición, 1980, p. 29.

³³ *Ibíd.*, p. 27.

Otro personaje que tuvo una importante intervención en la inicial formación literaria de Turcios y en su interés por la lectura fue el profesor cubano Francisco de Paula Flores, el maestro “Pancho”³⁴, quien fue su profesor en la escuela de Juticalpa, el cual, ante las impulsivas lecturas que Turcios realizaba ya desde los 9 años, se sorprendía de la calidad de las lecturas que éste hacía; el mismo Turcios manifiesta que el maestro “Pancho” le expresaba que *“El exceso de lectura te daña... estás apenas en la edad de los barriletes, los mables y los trompos, pero no de los libros que no sean los de tus clases”*³⁵.

En este sentido, es interesante observar que siendo un niño de apenas 9 años, Turcios ya muestra su incesante propensión a la lectura de autores preferidos más bien por adultos. Así, declara en sus *Memorias* que:

Efectivamente, **a los nueve años había yo devorado la biblioteca de mi padre, compuesta como de seiscientas obras de diverso género**, y todas las novelas que podía atrapar, por compra o préstamo, en la ciudad. Todos los volúmenes de **Verne, Sué, Mayne, Red, Walter Scott, Dickens, Balzac, Dumas**, etc., que existían en Juticalpa, pasaron por mis manos en aquel tiempo, en rápida rotación, porque **mi sed de lectura no se saciaba nunca**. Contribuyó a ello Lalita, quien sumergíase, en las horas que le dejaban libres sus estudios, en la misma deliciosa tarea espiritual. En la época en que los niños, aun en los países más cultos, no han conocido más libros que los textos de enseñanza, yo, sin salir de mi región materna, sabía, con amplios detalles, la historia de los más grandes hombres, poetas, políticos, guerreros, filósofos; de los varones más ilustres en las ciencias, las artes y las letras; y vivía, más que la vida normal, la existencia fantástica

³⁴ **Francisco de Paula Flores** nació en Matanzas, Cuba, y llegó a Honduras con los exiliados cubanos que fueron recibidos por el presidente Soto, y consagró más de dieciocho años a la educación en Honduras, donde murió en 1891. Turcios reconoció pocos años después la influencia de su maestro, señalando que: *“Todos los jóvenes de nuestro departamento que han conquistado un título de honor, fueron sus discípulos”*. Cfr. Turcios, Froylán, *Todos los cuentos*, Edición de José Antonio Funes, Tegucigalpa, Secretaría de Cultura, Artes y Deportes/Edicult, 1ª edición, 2005, p. 18.

³⁵ Turcios, Froylán, *Memorias...* Op. Cit., p. 36.

que se desarrolla en las leyendas de todas las regiones del planeta³⁶.

Más adelante, Turcios agrega que leía incluso sin hacer distinción en la calidad literaria de los textos, optando por leer todos los libros que cayeran a mano:

Mi criterio naciente se perdía en aquellas lecturas heterogéneas sin apreciar la calidad de los autores. **Todos contribuían a amenizar mis noches y a todos estaba agradecido;** y no fue sino cuando mi adolescencia iluminó mi cerebro con una luz más brillante, sutilizando mi emoción, que empecé a aquilatar el valor de cada uno. En mi casa nadie se opuso a aquella precoz avidez. Mi padre, por el contrario, la fomentó cuanto pudo obsequiándonos con frecuencia, a Lalita y a mí, con innumerables **obras clásicas**, y obteniendo para nosotros cuantas le fue posible en la capital, sin hacer caso de las observaciones del maestro³⁷.

La sed de lecturas de Turcios llegó a ser tan irresistible, que cuando agotó todas las lecturas existentes en la ciudad, sintió un sufrimiento similar al de los adictos al alcohol o a las drogas, según confiesa con sus propias palabras: “[...] llegó un día en que nos quedamos sin este insustituible alimento. Los mil quinientos volúmenes diseminados en Juticalpa habían pasado por nuestros ojos y carecíamos de otros nuevos con que satisfacer nuestra necesidad primordial. Sufrimos entonces el tormento de los morfinómanos viendo terminada la droga que nos embriagaba de emoción”³⁸.

Como se ve, Turcios -siendo aún un niño-, lee con fruición de manera sorprendente más de 1,500 libros, y se lamenta de su suerte al quedarse sin más lecturas disponibles. Las lecturas le producen “emoción” y le alimentan su vida más que cualquier otra cosa en el mundo. Afortunadamente, al poco tiempo, Turcios revela que tuvo

³⁶ Ibíd., p. 36. El subrayado es nuestro.

³⁷ Ibíd., p. 36. El subrayado es nuestro.

³⁸ Ibíd., p. 36.

la suerte de encontrarse con un curioso personaje -el Lic. Pedro Rivera Bustillo-, quien contaba con una “secreta y selecta biblioteca” que inmediatamente puso a su disposición para que saciara sus lecturas anheladas:

Un domingo iba distraído por una calle, y al pasar frente a los balcones de la casa del licenciado Pedro Rivera Bustillo me detuve, mirando, en el fondo de un cuarto, un armario-escritorio de cristales repleto de libros empastados. ¡Que sorpresa! **¿Pero cómo pudo escaparse a mis búsquedas incesantes aquel magnífico tesoro?** Mi corazón latió fuertemente pensando en el placer que sentiría Lalita si le llevara uno de aquellos tomos. ¿Contendrían fábulas de andantes caballeros como las que hicieron perder la razón a don Quijote, o narraciones rusas o novelas inglesas?.

Audazmente penetré por el zaguán y me vi luego en la sala. Al ruido de mis pasos abrióse una puerta lateral y apareció don Pedro. Olía a coñac y su semblante reflejaba satisfacción y humor.

-¿Qué tal, Froylancito?- exclamó. Por primera vez llegas a mi hogar... -Tu visita es interesada, amiguito. **Conozco tu vicio**, el más simpático, pero también uno de los más apremiantes. Lo conozco. Tú lo cogiste a los ocho años, yo a los treinta. Rarísimo, único, incomprensible; como que, entre cada millón de espíritus habrá diez que lo gocen y sufran-.

Llevóse la mano al chaleco y con una llave de plata abrió el armario de cristal.

-Ahí tienes mis libros, todos con pastas de cuero. Son doce hileras compactas. Mis obras favoritas, que pedí a España: de autores alemanes, franceses, italianos, rusos, muy bien traducidos. I todas las joyas clásicas de nuestro maravilloso idioma. Te los prestaré con dos únicas condiciones: cuidar de que no se ensucien y llevarlos uno por uno. Tomo leído, tomo devuelto. Emocionado, le di las gracias, y me entregó el primero de las

obras completas de Chateaubriand.

Así conocimos al creador de *Atala* y René, luego a Víctor Hugo, Lamartine, Racine, Corneille, Moliere, Goethe, Schiller, Heine, Byron, Moore, Shakespeare, Milton, Dante, Petrarca, Tasso, Tolstoy, Dostoyewsky, Gogol, Ibsen, Björnson, etc. En pleno desorden cronológico.

Mi mayor ilusión fue entonces aislarme en amenos sitios con alguno de aquellos preciosos libros. Los insípidos juegos de mis compañeros de escuela o de vecindario repugnabanme en aquel lapso³⁹.

De este modo, vemos que Turcios gana el favor de Lic. Bustillo, y tras agenciarse de una selectiva y atrayente literatura, para disfrutarla, se retira a lugares apartados para hacer sus “lecturas en soledad”.

Más tarde, ya en su adolescencia, Turcios nos relata en sus *Memorias* que sus padres lo envían a estudiar a Tegucigalpa, al cuidado de Adolfo Zúniga, en donde se matricula primero en el “Instituto La Unión”, y luego en el “Colegio El Porvenir”, dirigido por Esteban Guardiola. En Tegucigalpa, ante la disponibilidad de más ambientes para su formación literaria, Turcios declara que “[...] *mi ansia de lecturas llegó a su extremo*”⁴⁰. A los dieciocho años, conoce en la ciudad a su paisano olanchano José Antonio Domínguez, a quien le da a leer sus prosas y versos. Domínguez le elogia algunos versos, y le recomienda estudiar más “[...] *gramática... retórica... y más selectas lecturas*”⁴¹.

³⁹ *Ibíd.*, pp. 37-39. el subrayado es nuestro. Hay que advertir que Turcios por aquel tiempo usaba la forma gramatical “I” en vez de la moderna forma “Y”, al igual que muchos intelectuales latinoamericanos, siguiendo la ortografía propuesta en 1823 por Andrés Bello y Juan García del Río, norma que dejó de utilizar en sus escritos a partir de 1939. Cfr. Funes, José Antonio, *Froylán Turcios y el Modernismo en Honduras...* Op. Cit., p. 34.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 45.

⁴¹ *Ibíd.*, p. 85.

Turcios sigue las instrucciones de su amigo y maestro, y desde entonces, inicia una frenética y productiva carrera literaria, dedicada a la poesía, a la narrativa y a la lectura. Entre finales del siglo XIX y comienzos del XX, combina su carrera política con las letras, y ya ha publicado sus libros *Mariposas* (1896), *Renglones* (1899), *Almas trágicas* (1900), *El Vampiro* (1910) y *Hojas de otoño* (1904), que a juicio de José Antonio Funes, es la obra que consagra a Turcios como uno de los mejores creadores de la cuentística hispanoamericana, y lo da a conocer tanto en España como en América Latina. En efecto, a partir de este libro Turcios muestra no solamente los tópicos o temas recurrentes del Modernismo, como la presencia de la *mujer fatal*, la necrofilia, el incesto, el *dandy*, el fetichismo y el parnasianismo, sino que exhibe sus influencias literarias, especialmente proveniente de autores como Rubén Darío, Edgar Allan Poe, Villiers de l'Isle Adam, Verlaine, Baudelaire, Mallarmé, Maeterlinck y fundamentalmente de Gabriel D'Annunzio, "*Il Magnífico*", que para el hondureño siempre fue el más grande escritor de todos los tiempos⁴².

Ciertamente, Turcios es un escritor que devora lo más importante de la literatura universal, pero él mismo confiesa que sus lecturas preferidas fueron siempre Darío, Poe, y fundamentalmente D'Annunzio, que de acuerdo a sus propias palabras, fue un autor que "*leyó y releyó hasta saciarse*"⁴³.

Ya como escritor consagrado, Turcios no solamente sigue leyendo con desenfreno, sino que también incursiona en el floreciente negocio de los libros, abriendo en 1921 su librería "Hispano-América" en Tegucigalpa. Según sus palabras, el negocio "[...] creció en pocos meses. Amontonaba yo todos los paquetes que recibía de casas editoriales de España, Francia y Alemania, y uno por uno iba abriéndolos, leyéndole los títulos de los libros que contenían el nombre del autor... Fundé aquella librería menos con un fin utilitario que por el deseo de continuar difundiendo en Honduras las obras máximas

⁴² Véase: Turcios, Froylán, *Todos los cuentos*, Edición de José Antonio Funes... Op. Cit., pp. 6-7.

⁴³ Turcios, Froylán, *Memorias*... Op. Cit., p. 301.

universales en las ciencias, las letras y las artes”⁴⁴.

Paralelamente al negocio, Turcios avizora la inversión de la librería como una oportunidad de incrementar sus propias lecturas:

[...] me daré un lujo estupendo [con la librería]. El de reunir varios millares de magníficos volúmenes para leerlos o releerlos en la paz del campo...⁴⁵.

Incluso Turcios es tan adicto a las buenas lecturas, que en ocasiones se pone renuente a vender a sus clientes algunas obras que le seducían por su rareza, calidad editorial o magnitud literaria:

[...] con ese singular cariño que siempre he sentido por los libros de mis autores predilectos, **cuando algún comprador ignaro, tras revisar las listas en las últimas páginas de *Hispano-América*, me solicitaba uno de aquellos raros tomos de los que sólo quedaba un ejemplar, rehuía la venta con cualquier pretexto**, incómodo por tener que recurrir a un embuste, pero resuelto a no desprenderme de tal tesoro. Así me pasó -recuerdo- con *Hombres y Dioses* de Paúl de Saint-Víctor, con una exótica edición de las *Historias Fantásticas* de Poe, en la *Eva futura* de **Villiers de l' Isle Adam**, con *La Hermética* de Rachilde, con las obras de Plotino, Esquilo y treinta más⁴⁶.

Del mismo modo, Turcios manifiesta que a través de la librería “Hispano-América” logró estimular la lectura no solamente en Tegucigalpa, sino en muchos rincones del país, desde donde los clientes le remitían cartas solicitándole lecturas de valía:

Llegó un día en que los grandes libros empezaron a venderse. De los departamentos enviábanme cartas, con el dinero respectivo, pidiéndome gran número de volúmenes: obras de

⁴⁴ Ibid., p. 300.

⁴⁵ Ibid., p. 300. el subrayado es nuestro.

⁴⁶ Ibid., p. 300. El subrayado es nuestro.

sociología, de historia, de imaginación, que yo debería escoger. Lo hacía con estricto cuidado y, con la mejor voluntad, tomando en cuenta la aptitud mental del solicitante. Conservo un extenso legajo en que me dan las gracias por haber acertado en lo que se quería. Un señor me escribió: -“Tengo una mediana instrucción, no soy tonto. Me gustan las cosas justas y que den exacta idea de las comunes realidades. Deseo dos novelas que algo me enseñen y me distraigan”. Le envié dos interesantes narraciones de Walter Scott.- A una joven del oriente hondureño que me encargó “tres novelitas. Una de perfecta sencillez e inocencia, otra con un poco menos de estas cosas, y otra más complicada, todas de amor”, le remití, marcándole las tres cifras de su escala *Pablo y Virginia*, de Saint Pierre; *Grazielle*, de Lamartine y *Magali*, de Dely. Quedó encantada. Por supuesto que a las muchachas, si eran bonitas, les devolvía el dinero...⁴⁷.

Por otra parte, al parecer Turcios valoró en gran dimensión su nueva actividad como librero, llegando a afirmar que: *“El único negocio digno de un hombre de letras, que se vea obligado a ganarse el pan cotidiano en nuestros países de Centro-América -fuera de las faenas de revistas y periódicos, si ellos alguna vez pueden constituir un negocio- es el de librero. Feo el nombre, por su sentido utilitario, pero de noble finalidad esencial”*⁴⁸.

Fue tan importante su nueva faena como librero, que inclusive se dio a la tarea de criticar rigurosamente a los libreros que vendían obras literarias de escasa calidad, así como a los lectores aficionados a dichas lecturas superficiales:

Si no fuera porque opino que se debe, a todo trance, procurar la difusión de la palabra impresa, habría hecho campaña en mis diversas publicaciones para que la ley prohibiera que vendiesen libros los que no son aptos para comprenderlos. **Los hombres y las mujeres vulgares no los aman, e interesándoles únicamente**

⁴⁷ *Ibíd.*, pp. 300-301.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 301.

como artículo comercial, prostituyen el gusto literario, rebajándolo aún más con la venta de ediciones groseras o pornográficas. Al hombre casi analfabeta le atrae la expresión que esté al nivel de su obscura inteligencia, en ocasiones -como ya lo dije en otra parte- menos despierta que el instinto de algunos animales irracionales provenientes de razas refinadas. Le seducen la procacidad en el lenguaje, los dibujos obscenos, los títulos lúbricos o brutales. I el comerciante obtuso, convertido en librero, a quien nada le importan la inmoralidad y el mal gusto, y que más bien se satisface en la exhibición de tales desvergüenzas, les sirve el plato que sacia su morboso apetito⁴⁹.

Sin duda en esta cita Turcios exhibe la típica actitud de los escritores Modernistas, quienes se autoproclamaron como una casta de espíritu alto y refinado, superior al resto de la sociedad, y aspiraban -frente al predominio de lo vulgar y la soberbia de los poderosos- suplantarse la “aristocracia del dinero” por la “aristocracia del talento”.

Frente a esos “libreros obtusos”, Turcios contraponen sus logros en materia de promoción de la lectura en el país, y se vanagloria de sus méritos al afirmar que él vendió la sorprendente cantidad de más de 50,000 libros en el país:

Yo vendí en Honduras, de 1921 a 1928, más de cincuenta mil volúmenes, a precios módicos; con escasas excepciones, obras útiles y bellas. Centenares distribuí en centros culturales y entre personas que los necesitaban y que por su pobreza no podían comprarlos... I las satisfacciones morales y mentales que me producía aquel delicado comercio eran exquisitas y por encima de todo precio. Para un hombre como yo, que desde su infancia tuvo a los libros por íntimos compañeros; para quien la lectura fue algo de su propia naturaleza; que había llegado a la completa comprensión de las altas letras universales -revisar los innumerables catálogos, hacer los pedidos de conformidad con

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 301. El subrayado es nuestro.

mis deseos y mis gustos, recibir los paquetes, abrirlos, sintiendo la suavidad de las pastas, el olor peculiar del papel recién impreso, ver los títulos nuevos con los nombres de los autores selectos... - constituía un placer profundo, desconocido para ningún otro en mi país⁵⁰.

Es interesante observar la relación casi fetichista que Turcios establece al expresar las sensaciones que le produce el leer, tocar y oler los libros; igualmente, es excepcional la labor de Turcios en esta nueva cultura libresca en el país, llegando a distribuir miles de volúmenes en manos de lectores y centros culturales ávidos de las lecturas sugeridas por el bardo hondureño. Fue tal su pasión por los libros, que incluso llegó promover en Tegucigalpa en 1910 las “Fiestas Gutenberianas”, como un homenaje al libro y a Juan Gutenberg, inventor de la imprenta; para tal fin, compuso un “Himno a Guttenberg” -con música de Rafael Coello-, el cual fue cantado en todas las escuelas de la capital el 24 de junio de 1910⁵¹.

En todo caso, es necesario matizar que a pesar de las públicas manifestaciones que Turcios se imputa como promotor de lecturas en el país -lo cual es evidente e innegable-, ciertamente era conciente que la lectura era una práctica simbólica que establecía diferencias entre la casta sagrada de los que pertenecían a la “clase letrada” como él, y el resto de los prosaicos y corrientes lectores. Así lo expresa por ejemplo en un artículo, donde manifiesta que la lectura es uno de los placeres más elevados que puede gozar un escritor que aspire a ser un esteta, deleite que por supuesto estaba exento en las personas de espíritu ordinario y pedestre:

La lectura de obras exquisitas es uno de los placeres más intensos de que puede gozar el alma del artista. Goce delicado y hondo, que está vedado a la inmensa mayoría de los humanos y que constituye el alimento de los cerebros fuertes.

⁵⁰ Ibíd., pp. 301-302. El subrayado es nuestro.

⁵¹ Véase: Turcios, Froylán, “Himno a Guttenberg”, En: *Revista de la Universidad*, Tegucigalpa, Tomo II, N° 9, 15 de septiembre de 1910, pp. 609-610.

¡Qué inefable emoción invade nuestro organismo leyendo uno de esos libros encantadores, en los que el azulado encaje del estilo surgen divinas formas de belleza, como las curvas de un mórbido cuerpo bajo el cincel, en un trozo de mármol! **¡Qué alegría silenciosa nos conmueve después de la lectura de una de esas páginas únicas, en que los grandes intelectuales ponen su espíritu y su sangre, embriagándonos de entusiasmo,** abriendo ante nosotros la misteriosa puerta de los sueños, y mostrándonos, en un relámpago ilusorio, el secreto sutil de la palabra! Páginas que semejan luminosas pedrerías; raros ramilletes de flores sobrenaturales; cuadros mágicos, en donde están encerradas las más recónditas manifestaciones estéticas... En ellas cada voz tiene un alma que tiembla y canta y dice su secreto. Un alma leve, formada de músicas, de matices y de perfumes. Alma que vibra hondamente en algunos versos inmortales, y que debió volar -como una abeja de oro- en el cerebro del poeta creador⁵².

En fin, podemos concluir que Turcios fue uno de los lectores más insaciables en este periodo de la historia hondureña, mostrando una precocidad hacia la lectura desde sus infantiles años en tierras olanchanas. A lo largo de sus años, se empapó de lo más selecto de la literatura universal, sin embargo, sus lecturas preferidas fueron más bien las de los escritores románticos, y en su etapa de madurez creativa, los autores decadentistas y simbolistas franceses, y luego, los modernistas españoles y latinoamericanos, aunque tuvo como obras de cabecera a Darío, Poe, Verlaine, Baudelaire, Mallarmé, Maeterlinck y especialmente D' Annunzio, escritores a los que descubrió primordialmente a través de "*lecturas en soledad*".

⁵² Véase: Turcios, Froylán, Páginas del ayer, Tegucigalpa, Secretaría de Cultura, Artes y Deportes, Colección Biblioteca Básica de Cultura Hondureña, N° 16, 2ª edición, 2000, pp. 154-155. El subrayado es nuestro.

B) Lecturas en público: las lecturas familiares en casa de Marco Antonio “Toño” Rosa.

El escritor Marco Antonio Rosa, más conocido como “Toño Rosa”⁵³, relata en algunas de sus más importantes obras, como en *Tegucigalpa, ciudad de remembranzas* y en *La Tegucigalpa de mis primeros años que junto a su madre* -Rosa Cubas de Rosa- y otros sobresalientes personajes de la ciudad -como el ex presidente Policarpo Bonilla, el abogado Ricardo Pineda y las señoras Francisca “Paquita” de Gómez Osorio y doña Ana de Gómez-, se juntaban todas las tardes en la sala de su casa a realizar “lecturas en público” desde más o menos el año de 1918. Estas lecturas en voz alta frecuentemente se hacían con los periódicos, revistas y en algunas ocasiones también libros.

En estas reuniones -que naturalmente eran más habituales en las clases adineradas- nació una identificación entre los miembros del grupo, que compartían el interés por lo que leían en esos textos, y se generaban entre ellos lazos de relación que iban más allá del contenido del periódico mismo. En efecto, se congregaban casi a diario para hacer sus acostumbradas lecturas, convirtiéndose en una norma de urbanismo y también en necesidad, donde los presentes empezaron a ensayar experiencias, debates, ideas y actitudes, hasta constituir una comunidad de interpretación.

En efecto, cierto día de 1928 en que doña Rosa Cubas de Rosa se encontraba relatando los sucesos cotidianos de la Tegucigalpa de inicios del siglo XX, especialmente los referentes a la llegada de la compañía de teatro mexicana “UNDA” a la ciudad y de la construcción de la carretera del sur, doña Francisca de Gómez comentó a los demás contertulios que doña Rosa recordaba todos

⁵³ **Marco Antonio “Toño” Rosa** nació en Tegucigalpa en 1899 y falleció en la misma ciudad en 1983. Provenía de una familia acomodada y de abolengo en la ciudad, y desarrolló una extensa obra literaria dentro de la corriente del “criollismo”. Entre sus obras más reconocidas destacan *Tío Margarito* (1953); *Mis tías las Zanatas*; *Humor criollo* (1957); *Embalsamando recuerdos* (1959); *Honduras de Honduras* (1961); *Tegucigalpa, ciudad de remembranzas* (1968); *Los brujos* (1969) y *La Tegucigalpa de mis primeros años* (1972). Cfr. Argueta, Mario, *Diccionario de escritores hondureños*, Tegucigalpa, Editorial Universitaria, Colección Letras Hondureñas, N° 71, 1ª edición, 1998, pp. 197-198.

esos eventos porque:

Tiene memoria privilegiada, pero yo más creo que ella pasa hojeando su libro de recortes de diarios de principios de siglo que en otras ocasiones me ha enseñado, así que, si deseamos remontar nuestros recuerdos a aquella época, mejor sería que Toño nos trajese el referido álbum. Podremos entonces comentar sin esforzar nuestras mentes, las noticias más importantes de aquel inolvidable tiempo⁵⁴.

Doña Rosa replicó a su amiga que *“esta mañana... estuve leyendo sobre la primer visita que en este siglo hizo a Tegucigalpa dicha compañía, y es por eso que recordé tanto detalle. Ve, Antonio, a traer los recortes a que se refiere Paquita, y que quizá al doctor Pineda le guste que leamos”*⁵⁵. Acto seguido, Toño Rosa buscó los recortes de periódicos de su madre, y nos refiere que:

Hojeado el álbum que en su mayoría contenía recortes del “Diario de Honduras” [que era editado por el poeta Juan Ramón Molina], mi madre inició la lectura:

“19 de febrero de 1901. Dentro de muy corto tiempo se concluirá el trayecto de la carretera de esta ciudad a Sabana Grande. En la actualidad hay trabajando 1,600 hombres. El general Terencio Sierra debe sentirse no sólo satisfecho, sino orgulloso de su obra”⁵⁶.

Más adelante, los compañeros de lectura siguieron leyendo y comentando otras noticias destacadas de ese año de 1901, como el fallecimiento del Obispo Manuel Francisco Vélez; la inauguración de la sociedad cultural “Aurora del siglo XX”; las funciones de zarzuela en casa de la familia Lazo; las presentaciones del mago y prestidigitador mexicano Francisco López; las festividades religiosas

⁵⁴ Rosa, Marco Antonio, *La Tegucigalpa de mis primeros años*, Tegucigalpa, 1972, p. 42.

⁵⁵ *Ibíd.*, pp. 42-43.

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 43. Curiosamente, en esas labores de construcción de la carretera del sur, el poeta Molina fue enviado a realizar trabajos forzados por el presidente Sierra, en vista que había publicado en ese mismo periódico el artículo “Un hacha de afilar”, que a juicio del mandatario, era un libelo en contra del gobierno.

del *Corpus Cristi* y la concesión de becas a tres jóvenes hondureños para ir a estudiar a al Colegio Militar de Chapultepec en México entre otras noticias.

Curiosamente, Toño Rosa nos relata que la lectura es intercalada entre los contertulios, y así, su madre, en un momento de la lectura, le manifiesta:

“Toma, Antonio... continúa tú con la lectura; voy a extraer cigarrillos y café caliente”.

“Muerte de un niño ocurrida el 30 de marzo de 1902. Hoy a las 12 a.m. falleció en esta capital el niño León Rosa, hijo del señor Francisco A. Rosa y su señora esposa...”. “Y aquí hay otra información... que seguramente a mi madre no habrá gustado. Está fechada el 1 de diciembre de 1902; se lee así:

Anoche falleció en esta ciudad don Tranquilino de la Rosa, víctima de un balazo que le infirió su *mejor amigo* y compañero de cuarto, Juan Ramón Garmendia”⁵⁷.

Podemos observar que los compañeros de lectura comparten noticias y anécdotas que van desde sucesos cotidianos, como algunas diversiones, festividades religiosas y avisos luctuosos, hasta eventos en los que participaron familiares o allegados. De este modo, es evidente que las lecturas se realizan con la finalidad de evocar un pretérito cercano pero añorado, en el que se trata de ligar el presente con el pasado, pero también con la finalidad de que cada uno de los oyentes emitiera su propia opinión respecto a las notas.

Sin embargo, no solamente se leen pasajes cotidianos o corrientes, sino que también se comentan artículos sobre el acontecer político del país, punto que desde luego incrementa las discusiones con relación a los otros temas más regulares o triviales. Así, Toño Rosa prosigue la lectura de los periódicos dirigiendo la atención en las notas políticas:

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 46.

-Bueno, aquí hay una información política que a todos debe interesar, ya que se trata de las elecciones presidenciales con tres candidatos a la cabeza. Sírvanse escucharla:

“20 de diciembre de 1902. En el resultado final para las elecciones presidenciales, ninguno de los tres candidatos obtuvo mayoría absoluta... Como el General [Manuel] Bonilla creyera que [Juan Ángel] Arias y [Marco Aurelio] Soto trataban de adueñarse del poder, ya que, unidos en el Congreso se confabulaban contra él, su rebelión no se hizo esperar y así principió en la Isla de Amapala, el 1 de Enero de 1903, culminando con la entrega de la plaza de Tegucigalpa el 13 de abril de dicho año”⁵⁸.

De este modo, los lectores describen la noticia de esas famosas elecciones de 1902 y la subsiguiente guerra civil que llevó al poder al general Manuel Bonilla⁵⁹. La lectura del acontecimiento naturalmente que levantó las pasiones en el grupo, unos apoyando la acción de Bonilla y otros censurándola. Finalmente, la reunión y lectura en alta voz se disolvió con la inesperada llegada de otros visitantes.

Ilustración 5



La lectura en alta voz o lectura pública, generalmente entre grupos de amigos o familiares, se empezó a manifestar en Tegucigalpa entre fines del siglo XIX y a principios del XX, especialmente en familias acomodadas como la de Toño Rosa.

Por otro lado, esta “*lectura pública*” alrededor de las clases pudientes de la ciudad no significa que solamente en esos estratos

⁵⁸ Ibíd., p. 47.

⁵⁹ En esos comicios, Bonilla alcanzó 28,550 votos; Arias 25,118 y Soto apenas 4,857. En vista que Bonilla no alcanzó la mayoría absoluta que estipulaba la Constitución de 1894, impulsó la rebelión que le condujo al poder con el apoyo de los presidentes Regalado de El Salvador y Zelaya de Nicaragua. Cfr. Mariñas Otero, Luis, *Honduras, Tegucigalpa*, Editorial Universitaria, Colección Realidad Nacional, N° 6, 3ª edición, 1987, p. 370.

se haya leído; también accedieron a este tipo de lecturas en voz alta cada vez más los sectores medios, y en menor medida, las clases bajas. En este caso, los sectores marginados de la sociedad encontraban más dificultades para acceder a las lecturas debido al alto grado de analfabetismo, así como al todavía elevado precio de los libros y periódicos para sus bolsillos; no obstante, aparecieron algunas opciones que posibilitaron el desarrollo de “lecturas en público” para estos sectores. Una de las principales fueron las **barberías** para caballeros, en donde los dueños de los establecimientos ponían a disposición de los clientes no solamente periódicos, sino también revistas y otros textos para que leyeran mientras esperaban su turno. Esta práctica fue habitual en Honduras hasta la década de 1980. El mismo Toño Rosa nos cuenta que en la década de 1910, existían varias barberías adonde la gente acudía no solo a cortarse el pelo o afeitarse, sino también a leer y discutir las noticias de los periódicos. Las de clase alta eran la “Siglo XX” de Atanasio Valle, “La Americana” de Pedro Cubas Turcios, y “El Comercio” de Isidoro Soto; por su parte, las barberías a las que acudía el resto de la sociedad eran “La Lucho” y especialmente la barbería de “Jesús Midajita” en Comayagüela⁶⁰.

Al igual que en Costa Rica y otros países centroamericanos, en Honduras otros centros de tertulia y posiblemente de lectura y discusión colectiva fueron los incipientes centros artesanales como talleres automotrices, zapaterías, talabarterías, sastrerías y las imprentas. En éstas últimas en particular, a diferencia de otros oficios, los operarios tenían como requisito obligatorio para laborar, el saber leer y escribir, de modo que tales lecturas podrían haber generado opiniones dispares y discusiones que no están documentadas⁶¹.

La lectura en voz alta en los talleres y fábricas no es una práctica nueva en América Latina. Según Manguel, la experiencia se inició en Cuba en la sexta década del siglo XIX. El gestor de esta práctica fue

⁶⁰ Rosa, Marco Antonio, *Tegucigalpa, ciudad de remembranzas...* Op. Cit., pp. 79-80.

⁶¹ Vega Jiménez, Patricia, *Una aproximación a la historia de la lectura en Costa Rica (1900-1930)*, San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica (UCR), 2004, p. 25.

Saturnino Martínez, cigarrero y poeta, quien buscando resolver el obstáculo del analfabetismo que afectaba la difusión de su periódico obrero “La Aurora”, emprendió la tarea de buscar lectores en los centros de trabajo. La labor consistió en leer en voz alta durante horas mientras los obreros efectuaban sus tareas. El lector recibía una paga adicional que salía de los bolsillos de los mismos trabajadores. El material de lectura pronto rebasó “La Aurora”, y “[...] abarcaba desde opúsculos políticos y libros de historia a novelas y colecciones de poesía tanto modernas como clásicas”, y aún trascendió hasta más allá del siglo XX⁶².

En síntesis, en Honduras, además de las “lecturas en soledad”, también se manifestaron en el periodo estudiado “lecturas en público”, las cuales llegaron a ser más frecuentes al interior de las casas de familias adineradas o de abolengo, como el caso de la familia de Toño Rosa; empero, también los sectores de las clases media y baja empezaron incipientemente a gozar de algunos espacios en los que se desplegaban lecturas colectivas, como en los cafés, las tertulias culturales en colegios y universidades, además de las que se hacían en barberías, talleres, fabricas, imprentas, etcétera. En este sentido, la práctica de la lectura en Honduras en el periodo estudiado estuvo relacionada con varios procesos derivados a partir de la Reforma Liberal de 1876, pero también, a procesos de transformación cultural que se expresaban a nivel regional y mundial. Podemos concluir que en este lapso de la historia hondureña, los libros y las lecturas se incrementaron notablemente en el país en comparación al período colonial y a la primera etapa republicana. La práctica de la lectura pasó paulatinamente de la de carácter religioso y devoto, a las lecturas de temas cada vez más profanos, científicos, literarios y seculares.

⁶² Manguel, Alberto, *Una historia de la lectura*, Madrid, Alianza Editorial, 2005, p. 165.

Bibliografía y Fuentes

ANDERSON IMBERT, (1993), Enrique, *Historia de la literatura hispanoamericana: La Colonia. Cien años de República*, México DF, Fondo de Cultura Económica (FCE), Colección Breviarios, N° 89, Tomo I, 8ª reimpresión.

ARGUETA, Mario, (1998), *Diccionario de escritores hondureños*, Tegucigalpa, Editorial Universitaria, Colección Letras Hondureñas, N° 71, 1ª edición.

ASTURIAS, Miguel Ángel, (1959), “Juan Ramón Molina, poeta gemelo de Rubén”, En: *Antología de Juan Ramón Molina*, San Salvador, Ministerio de Educación.

BAQUERO, Gastón, (1991), *Indios, blancos y negros en el caldero de América*, Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica.

CASTILLO, Roberto, (2000), *Filosofía y pensamiento hondureño*, Tegucigalpa, Editorial Universitaria, Colección Docencia, N° 72, 1ª edición.

DARÍO, Rubén, (1998), *Prosas profanas*, Prólogo de Antonio Gamoneda, Madrid, Alianza Editorial, Biblioteca Conmemorativa del 30 Aniversario de Alianza Editorial.

_____ “Al partir Mayorga Rivas”, En: Darío, Rubén, *Poesías completas*, Edición de Alfonso Méndez Plancarte, Madrid, Aguilar, 1975.

ESCOTO, Julio (Selección, introducción y notas), (1977), *Juan Ramón Molina: Tierras, mares y cielos*, San José de Costa Rica, Editorial Universitaria Centroamericana (EDUCA), Colección Aula, 1ª edición.

FUNES, José Antonio, (2006), *Froylán Turcios y el Modernismo en*

Honduras, Tegucigalpa, Litografía López/ Edición del Banco Central de Honduras (BCH), 1ª edición.

LEÓN GÓMEZ, Alfredo, (1990), *Aspectos psicológicos de la obra literaria de Juan Ramón Molina*, Tegucigalpa, Editorial Universitaria, Colección Cuadernos Universitarios, N° 73, 1ª edición.

MANGUEL, Alberto, (2005), *Una Historia de la lectura*, Madrid, Alianza Editorial.

MARIÑAS OTERO, Luis, (1987), Honduras, Tegucigalpa, Editorial Universitaria, Colección Realidad Nacional, N° 6, 3ª edición.

MEDINA DURÓN, Juan Antonio, (1973), *El tema de la muerte en la novelística de Froylán Turcios*, Tegucigalpa, Tesis de Grado, Escuela Superior del Profesorado Francisco Morazán (ESPFM).

MOLINA, Juan Ramón, "Nietzsche", En: Molina, Juan Ramón, *Prosas*, Tegucigalpa, Secretaría de Cultura y Turismo, Colección Biblioteca Básica de Cultura Hondureña, N° 2, 2ª edición, 1984.

OQUELÍ, Ramón, (1985), *Los hondureños y las ideas*, Tegucigalpa, Editorial Universitaria, Colección Cuadernos Universitarios, N° 46, 1ª edición.

RIVERA Y MORILLO, Humberto, (1966), *Juan Ramón Molina*, San Pedro Sula, Impresora La Cultura.

ROSA, Marco Antonio, (1972), *La Tegucigalpa de mis primeros años*, Tegucigalpa.

TURCIOS, Froylán, (1980), *Memorias*, Tegucigalpa, Editorial Universitaria, 1ª edición.

_____ (2000), *Páginas del ayer*, Tegucigalpa, Secretaría de Cultura,

Artes y Deportes, Colección Biblioteca Básica de Cultura Hondureña, N° 16, 2ª edición.

_____ (2005), *Todos los cuentos*, Tegucigalpa, Secretaría de Cultura, Artes y Deportes, Edición de José Antonio Funes, 1ª edición.

_____ “Himno a Guttenberg”, En: *Revista de la Universidad*, Tegucigalpa, Tomo II, N° 9, 15 de septiembre de 1910, pp. 609-610.

VEGA JIMÉNEZ, Patricia, (2004), *Una aproximación a la historia de la lectura en Costa Rica (1900-1930)*, San José de Costa Rica, Universidad de Costa Rica (UCR).