

vol. 75, núm. 2

31 diciembre / dezembro 2017

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación

de Educação

Extra 75(2)

ISSN: 1022-6508 / ISSNe 1681-5653

Calidad educativa / *Qualidade educacional*

Educación CTS / *Educação CTS*

Educación en valores / *Educação em valores*

Educación Física / *Educação Física*

Historia de la Educación / *História da Educação*

Innovación educativa / *Inovação educacional*

Psicología de la educación / *Psicologia da educação*

Recensiones / *Recenções*



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
CENTRO DE ALTOS
ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS





de Educación



Vol. Especial 75(2)

Organização
de Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



© OEI, 2017

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

Volumen 75. Número 2 (extra)

30 octubre / outubro

Madrid / CAEU - OEI, 2017

136 páginas

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rieoei@oei.es

www.rieoei.org

ISSN 1022-6508 - ISSN: 1681-5653

TEMAS / TEMAS

Calidad educativa; Educación CTS; Educación en valores; Educación Física; Historia de la Educación; Innovación educativa; Psicología de la educación.

Qualidade educacional; Educação CTS; Educação em valores; Educação Física; História da Educação; Inovação educacional; Psicologia da educação

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN puede adquirirse mediante suscripción gratuita a través de nuestra página web http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO pode adquirir-se mediante assinatura livre através de nosso site http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

REDIB: [www. www.redib.org](http://www.redib.org)

DIALNET: [www. http://dialnet.unirioja.es/](http://dialnet.unirioja.es/)

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iisue.unam.mx/iresie

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.br

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números **NO MONOGRÁFICOS** pueden ser consultados en formato PDF en la web de la revista. Además la web dispone de números monográficos que se editan cuatrimestralmente, que puede servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en un campo determinado de la educación en Iberoamérica.

Todos os números **NÃO TEMÁTICOS** podem ser consultados em formato PDF no site da revista. Além disso, RIE apresenta outra revista digital monográfica, que se edita quadrimestralmente, que pode servir de referência ou objeto de estudo para quem trabalha ou pesquisa num campo determinado da educação na comunidade Ibero-americana.

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Andrés Viseras

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ACESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*. Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*. Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*. Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*. José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*. Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*. Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*. Paulo Speller, *Secretario General de la OEI*. Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

EVALUADORES / AVALIADORES

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal*. Josu Ahedo Ruiz, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Ana Maria de Albuquerque Moreira, *Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC), Brasil*. Claudio José Almeida Mello, *Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil*. Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*. Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Joni Amorim, *Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil*. Sol Andrés, *Universidad de Alcalá, España*. Carme Armengol Asparó, *Universidad Autónoma de Barcelona, España*. Blanca Artega Martínez, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Esperanza Asencio, *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Cuba*. Joaquín Asenjo Pérez, *Investigador y director de la Plataforma Aseñmac, España*. Ismael Cabero, *Universitat de Valencia, España*. Santiago Atrio Cerezo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Elsa Barbosa, *Universidade de Évora, Portugal*. L. Miguel Barrigüete Garrido, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ramón Bedolla Solano, *Universidad Autónoma de Guerrero, México*. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez, *Ministerio de Educación Superior, Cuba*. Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal*. Ana Clara Bortoloto Nery, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Heloisa Augusta Brito de Mello, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Fabiola Cabra Torres, *Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*. Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*. Valeria Leticia Calagua Mendoza, *Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Perú*. Manuela Castaño Garrido, *Investigadora, España*. Moyra Marcela Castro Paredes, *Universidad de Talca, Chile*. Diana Judith Chamorro Miranda, *Universidad del Norte, Colombia*. Óscar Chiva Bartoll, *Universidad de Valencia, España*. María Clemente Linares, *Universidad de Salamanca, España*. Verónica Cobano-Delgado Palma, *Universidad de Sevilla, España*. Abner J. Colón Ortiz, *PUCPR - Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico*. Valentina Lorena Contreras Fernández, *Fundación Avanzar, Chile*. Carmen Lúcia Dias, *Universidade do Oeste Paulista, Brasil*. María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile*. José María Fernández Batanero, *Universidad de Sevilla, España*. Alexandre Fernandez Vaz, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España*. Gilberto Ferreira da Silva, *Unilasalle, Brasil*. Roberto Franchy Hernández, *Universidad de La Laguna, España*. Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina*. Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España*. Miriam García Blanco, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Daniel García Concet, *Universidad de Zaragoza, España*. Rocío García Peinado, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. José Manuel Garrido Argandoña, *CEIP*. Virrey Morcillo de Villarrobledo, *Albacete, España*. Paloma Gavilán Bouzas, *Universidad de Alcalá, España*. Pablo Gentili, *Secretario Ejecutivo, CLACSO, Brasil*. María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España*. José Luis Gonçalves, *Escola Superior de Educação de Paula Frassineti, Portugal*. María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba*. Valentín Gonzalo Muñoz, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España*. Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil*. Talía Violeta Gutiérrez, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina*. Gabriela Amelia Helale, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Julio Ángel Herrador Sánchez, *Universidad Pablo de Olavide - Sevilla, España*. Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Luis Alberto Infante Fernández, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España*. Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España*. Leonardo Lemos de Souza, *Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil*. Vicente Llorent Bedmar, *Universidad de Sevilla, España*. Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. M^ª Luisa López Huguet, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Óscar Macías Álvarez, *Investigador e ingeniero de ISDEFE, España*. Tania Lucia Maddalena, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil*. Jesús Manso Ayuso, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Iraide Marques de Freitas Barreiro, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Mariano Martín Gordillo, *IES n.º 5 de Avilés, España*. Germán Iván Martínez Gómez, *Escuela Normal de Tenancingo - SEP, México*. Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José D. Martins, *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal*. Julvan Moreira de Oliveira, *Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil*. William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Katiene Nogueira da Silva, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Isabel M^ª Núñez Vázquez, *CEIP El Pinar (El Cuervo de Sevilla), España*. Silvia María de Oliveira Pavão, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Francisco Orgaz Agüera, *Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Rep. Dominicana*. Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia*. Marc Pallarès Piquer, *Universidad Jaume I de Castellón, España*. Ana Cláudia Pavão Siluk, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. José Peirats Chacón, *Universidad de Valencia, España*. Mario Pena, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil*. Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México*. Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España*. María Amelia Pidello Rossi, *COMCET-IRCE, Argentina*. Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil*. Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España*. José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Chenda Francisca Ramirez Vega, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Francisco Ramos Calvo, *LOYOLA Marymount University, EE.UU.* Gustavo Ramos Ramirez, *Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, El Salvador*. Ana María Roa, *Centro Clínico de la Psicología y el Lenguaje, España*. Yuraima Lucila Rodríguez Blanco, *Universidad Alfonso X El Sabio, España*. Pablo Rodríguez Herrero, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Carmen Rodríguez Martínez, *Universidad de Málaga, España*. María Elisa Rolo Chaleta, *Universidade de Évora, Portugal*. Belén Romero Sevilla, *Escuela Infantil Bärbel Inhelder, Universidad Autónoma de Madrid, España*. Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Carmen Sabán Vera, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Belén Sáenz-Rico de Santiago, *Universidad Complutense de Madrid, España*. José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile*. Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España*. Primitivo Sánchez Delgado, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Maria Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Maribel Santos Miranda Pinto, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*. José Camilo dos Santos Filho, *UNICAMP/UNOESTE, Brasil*. Luis Miguel Santos Sebastião, *Universidade de Évora, Portugal*. Andrea Schmitz-Boccia, *Pesquisadora, Brasil*. Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil*. Gláucia da Silva Brito, *Universidade Federal do Paraná, Brasil*. Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Edson Souza de Azevedo, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Cristian Soto Pérez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Armando Terribili Filho, *FAP - Fundação Armando Alvares Penteado, Brasil*. Amelia Tey Tejón, *Universidad de Barcelona, España*. Bianca Thoiliez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España*. M^ª Esther Urrutia Aguilár, *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba*. Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*. Ruth Vila Baños, *Universitat de Barcelona, España*. Omar Villota, *Universidad de Guadalajara, México*. María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil*.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Volumen 75. Número 2 (especial)
30 de Diciembre / *Dezembro* de 2017

SUMARIO / SUMÁRIO

Calidad educativa / *Qualidade educacional*

Helder Marcell Barrera Erreyes, Teresa Marlene Barragán García y Grace Elaine Ortega Zurita. «La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente»9

Educación CTS / *Educação CTS*

Javier E. Santillán y otros. «Preguntas desde el interior: los jóvenes, la ciencia y la tecnología»21

Educación en valores / *Educação em valores*

José Alberto Rivera Piragauta y Janaina Minelli de Oliveira, «El problema ético de la identidad digital en la educación virtual».....41

Educación Física / *Educação Física*

Rafael Guimarães Botelho, «Los libros sobre Deportes y el fomento de la lectura en el currículo de Educación Física: un análisis del libro de Arthur G. Miller y Virginia Whitcomb (1957)»59

Historia de la Educación / *Historia da Educação*

C. Adalberto Portal Camellón, «Enfoques pedagógicos de la lengua española en cuba de 1500 a 1898».....71

Innovación educativa / *Inovação educacional*

José Manuel Osoro Sierra y Ana Castro Zubizarreta, «Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación»89

Psicología de la educación / *Psicología da educação*

Osmany Justis Katt, Sandra Almestro Rodríguez y Olga Silva Astorga. «Pedagogía para el desarrollo socioemocional. A propósito de la gestión de aprendizaje en el contexto santiaguero»109

Resenciones / *Recenções*

Germán Iván Martínez-Gómez, El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural127

Germán Iván Martínez-Gómez, *Freire y educación* 132

La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente

The Ecuadorian educational reality from a teaching perspective

Helder Marcell Barrera Erreyes.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador y Universidad Técnica de Ambato.

Teresa Marlene Barragán García

Grace Elaine Ortega Zurita

Instituto Tecnológico Superior “Luis A. Martínez”, Ecuador.

Resumen

La educación ecuatoriana ha cambiado rigurosamente a lo largo de la historia. En este trabajo se ha plasmado la perspectiva que tienen los docentes acerca de la realidad del sistema educativo de nuestro país. Los cambios existentes suponen una revolución educativa para el Ministerio de Educación del Ecuador, se habla de la aplicación de estándares de calidad educativa, de un nuevo ajuste curricular implementado desde año 2016 para Educación General Básica y Bachillerato, que presume que los estudiantes desarrollarán conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones concretas, en contextos diferentes para la resolución de problemas. Por otra parte, la Universidad supone que los estudiantes que culminan los estudios de bachillerato estarán listos para desarrollar las competencias que se requieren en este nivel educativo y posteriormente para su vida profesional. La presente investigación detalla las percepciones que tienen los docentes sobre los conflictos o dificultades que presentan los estudiantes en el aprendizaje, así como las concepciones sobre la situación actual de la educación en Ecuador. En el transcurso de nuestra vida pasamos más de 18 años en las aulas, entonces la gran pregunta es ¿Por qué no tenemos las competencias necesarias para ser los mejores?, ¿Será que no existe una verdadera coherencia estructural entre la educación inicial, la educación básica, el bachillerato y la Universidad?, ¿Es verdad que la educación tradicional era más eficiente que la actual?, estas y muchas más, son las preguntas que los ciudadanos se formulan cuando se dan cuenta que en la actualidad no cuentan con las herramientas necesarias para ser, saber, hacer y emprender.

Palabras clave: Aprendizaje; coherencia educativa; competencias; educación.

Abstract

The Ecuadorian education has been changing rigorously throughout history. In this paper, the professors express their perspective on the reality of the educational system of our country. The existing changes are an educational revolution for the Ministry of Education of Ecuador; it talks about the application of educational quality standards, a new curriculum adjustment implemented from 2016 for Basic General Education and Baccalaureate, which presumes that students will develop knowledge, skills and attitudes in concrete situations, in different contexts for solving problems. On the other hand, Higher Education supposes that students that culminate the studies of baccalaureate will be ready to develop the competences that are required in this educational level and later for its professional life. The present analysis details the perceptions that the professors have about the conflicts or difficulties with students in the learning process, as well as the conceptions about the current situation of education in Ecuador. We spend more than 18 years in the classroom in the course of our lives. So the big questions are why do not we have the necessary skills to be the best? Is there no real structural coherence between initial education, basic education, baccalaureate and higher education? Is it

true that traditional education was more efficient than the current one? These and more, are the questions that people are asked when they realize, they do not have the tools needed to be, know, do and undertake activities or projects that improve the quality of life.

Keywords: education; educational coherence; learning, skills

1. INTRODUCCIÓN

La mayor parte de personas han transitado por las aulas de clase, unos con mayor intensidad que otros, éstas experiencias les han permitido plantear la siguiente interrogante ¿La educación y la formación, son parte del ser humano?, en realidad sí, porque todos los días aprendemos algo; con nuestros amigos, en una institución educativa o en la sociedad, porque “educar es transmitir conocimientos, lo que implica un bagaje de información científica y una sólida formación humanista de los niños y jóvenes”, (Flores, 2011), entonces hay que promover la condición humana y la preparación para la comprensión ya que esta conlleva a tener un cúmulo de actitudes, aptitudes, habilidades, destrezas, capacidades, competencias y con ella llegar a la cima, que es la excelencia, ¡sí ésta es la pirámide del aprendizaje que hay que transitar!, por ello se manifiesta que la educación de los tiempos antiguos era mejor que la actual, ¿será verdad?, algunos manifiestan esto porque en aquellos tiempos, para exonerarse en una materia debíamos sacar 59 y 60 puntos en el año, es decir 20 puntos por trimestre, solo así se podía evitar el examen final, en muchos de los casos, pero si el Docente era de aquellos Maestros tradicionales que no daban su brazo a torcer, no se cumplían con este aspecto. Hoy, se evidencia que las calificaciones son sobre 10 puntos y que lo mínimo que se debe tener en los quimestres o semestres es de 7/10, pero esto no significa que en realidad los conocimientos que tienen nuestros estudiantes son aquellos indispensables que necesita el ser humano para defenderse en esta sociedad. El gran problema que presenta la educación ecuatoriana es que no existe una coherencia estructural entre la Educación Inicial, Básica, Bachillerato y la Educación Superior.

10

Esta investigación recoge las perspectivas y vivencias de los docentes y a partir de ello, se realiza un análisis del sistema educativo ecuatoriano y como este influye en la realidad educativa del país. Los cambios educativos realizados en los últimos años no han conseguido los objetivos planteados por el Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

2. ¿QUÉ ES LO QUE SUCEDE EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO?

Hoy se habla de estándares de calidad educativa, “Hong Kong empezó a implementarlos desde 1980 y desde ahí lo evalúan permanentemente, teniendo un sistema de mejora sostenido” (Bejarano, 2011) el Ecuador hizo el lanzamiento de dichos estándares en noviembre de 2012 mediante el Acuerdo Ministerial 482, pero hasta la presente fecha no existe una verdadera aplicación ni evaluación, a lo mejor la intención es muy buena, pero el proceso no es el correcto porque no hay un verdadero diagnóstico de la calidad de nuestra educación, no hay datos relevantes que se indiquen cual es la cruda realidad de los aprendizajes y no existe el compromiso de muchos Docentes, porque el ser Docente, hoy se ha convertido en el profesional de escritorio, que tiene que pasar horas y horas, escribiendo, planificando, diseñando evaluaciones, preparando sus clases y adaptando la metodología que se aplica en cada una de las aulas, pero todo esto, en realidad no cumple con la calidad que requiere la educación ecuatoriana.

“El principal propósito de los estándares es orientar, apoyar y monitorear la acción de los actores del sistema educativo hacia su mejora continua. Adicionalmente, ofrecen insumos para la toma de decisiones de políticas públicas para la mejora de la calidad del sistema educativo”. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012). La calidad es un proceso continuo de trabajo colaborativo y organizado en donde todos los miembros forjan efectos positivamente valorados por la sociedad respecto del proceso de formación y estos son enfocados al aprendizaje, al desempeño profesional, a la infraestructura y a la gestión educativa, en donde la dimensión y los dominios de cada estándar deben ser cumplido con efectividad.

Uno de los principales objetivos del Plan decenal de Educación, (2006) es “garantizar que los estudiantes que egresan del sistema educativo cuenten con competencias pertinentes para su correcto desarrollo e inclusión social”. Sin embargo, la realidad ante los ojos de los docentes, quienes somos actores directos de la formación estudiantil, es totalmente diferente. La concepción de enseñar y aprender en el país ha sido en los últimos años una constante incertidumbre, pues ha traído consigo una serie cambios que no han beneficiado a la enseñanza ecuatoriana. La revolución educativa de la cual tanto se habla, no se ha podido evidenciar en los salones de clase.

De acuerdo con los resultados generales emitidos por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), (2017). “En el ciclo 2016-2017 se evaluaron a 182141 estudiantes, de los cuales 89051 son hombres y 93090 son mujeres que

pertenecen a 1909 instituciones fiscales. El promedio es de 7.41 puntos. Institución que detalla al promedio obtenido por los estudiantes como elemental”. Nuestros estudiantes del Bachillerato, no tienen los conocimientos suficientes para aprobar el Examen Nacional Ser Bachiller, el mismo que evalúa los conocimientos y las actitudes **básicas**. Será acaso que los Docentes no hemos cumplido nuestra noble tarea de formar y en vez de aquello estamos deformando, NO, rotundamente no, esto sucede, porque en realidad no existe una coherencia en los planes de estudio, entre la Educación Inicial, la Educación Básica, el Bachillerato y la Universidad.

“La Educación es un proceso de aprehensión de conocimientos, habilidades y actitudes, todos estos aspectos son importantes en la vida del ser humano, “el conocimiento de las informaciones o datos aislados es insuficiente. Hay que situar la información y datos en su contexto para que adquieran sentido”. (Morín, 2007). Cuantas veces he tenido que escuchar a mis amigos Docentes que siempre se culpa a los niveles de educación inferior, es así que en la Universidad imputamos al Bachillerato de las falencias que tiene nuestros estudiantes, en cuarto curso de Bachillerato atribuimos las falencias a la Educación Básica y en la Educación Básica acusamos a la Educación Inicial y a lo mejor en Educación Inicial inculpamos a los Padres, y así tenemos un rosario de culpables y no encontramos a los verdaderos protagonistas de las deficiencias de nuestros estudiantes, ¿Acaso será el sistema?, razonemos y pensemos que en realidad no existe una verdadera coherencia entre los perfiles de ingreso y egreso de cada uno de las fases del nivel educativo, sí estos estuviesen correctamente delimitados, no tendríamos la posibilidad de perdernos en la continuidad de los estudios o no es verdad que muchas veces nuestros Maestros nos han enseñado varias veces los mismos temas, con repeticiones de contenidos en el currículo, perdiendo el tiempo y la posibilidad de aprender cosas nuevas y éstas enfocarlas a la práctica cómo lo menciona uno de los pedagogos, el aprendizaje fortalece al proceso natural de desarrollo social de cada persona y esto por ende involucra mejores herramientas para poder solucionar problemas del contexto.

12

El actual ajuste curricular implementado por el MINEDUC, (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016), procura fortalecer el proceso de enseñanza mediante la organización del conocimiento por **áreas**, **los** objetivos establecidos por subnivel, están expresados en capacidades que se pretenden alcanzar al finalizar cada uno de ellos y se cree que se marca la secuencia para lograr los objetivos generales al terminar el bachillerato. Este documento aún no es del todo entendido por los docentes que actualmente lo están aplicando en instituciones públicas y privadas, la planificación del mismo ha causado una serie de dificultades entre los docentes,

pues existe incertidumbre en su aplicación y desarrollo. Lo más impresionante es que se sigue dejando de lado la Educación Inicial, tan necesaria para el desarrollo de los más pequeños.

En la Educación Inicial, según los especialistas, “los primeros años corresponden a una edad de oro, en el desarrollo y aprendizaje, por eso deben aprovecharse” (Espinoza, 2013), hoy se trabajan ejes como: desarrollo personal y social, descubrimiento del medio natural-cultural y expresión-comunicación, Los niños son seres bio-psico-sociales, únicos e irrepetibles, es por ello que si los Docentes no trabajamos con experiencias, juegos, motivaciones, canciones, cuentos, acertijos, otros, no llegaremos a plasmar aquellos aprendizajes significativos. El aprendizaje significativo surge cuando el estudiante es el constructor de su propio conocimiento, se basa en los conocimientos previos que tiene el individuo más los conocimientos nuevos que va adquiriendo. Estos dos al relacionarse, forman una conexión y es así como se forma el nuevo; es decir construye nuevos conocimientos a partir de los adquiridos anteriormente (Ausubel, 1963).

Hoy existe una necesidad imperiosa de conocimientos en nuestros estudiantes, pero si no la accionamos de manera lúdica, se pierde la posibilidad de sembrar la semillita del saber en estos niños o niñas, con ello estaría dando paso a que esos aprendizajes sean reforzados y manejados con estrategias metodológicas proactivas en la Educación Básica donde el niño empieza a leer y escribir de manera más profunda, como lo manifiesta una reconocida pedagoga, “la lectura puede activar más de 20 procesos intelectuales, además se convierte en la entrada a un mundo lleno de aventuras y conocimientos”, (Crespo, 2010). Es por ello que hay que incorporar las destrezas del escuchar, hablar, leer y escribir, potencializando el desarrollo de destrezas con criterios de desempeño que maneja el Ministerio de Educación, con este enfoque la continuidad en el Bachillerato permitirá desarrollar macro destrezas, en donde el estudiante tenga la posibilidad de aplicar las operaciones intelectuales en cada forma del pensamiento, así: pensamiento reflexivo, analítico, lógico, crítico, sistemático, analógico, creativo, deliberativo y práctico.

Por otra parte, en la Universidad es importante desarrollar las competencias pero enfocado a que una verdadera competencia es la integración de saberes que me permiten solucionar problemas cuando el caso así lo amerite, en consecuencia de aquello queremos que nuestros estudiantes desarrollen competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, aplicando el ABP (Aprendizaje Basado en Problemas), que “constituye una experiencia pedagógica encaminada a proponer

una o varias soluciones a un problema de la vida real” (Moncada, 2009) y el ABPRO, (Aprendizaje Basado en Proyectos), de insumos útiles y adecuados para potencializar dichas competencias.

La Educación es sinónimo de aprendizaje por ello cada uno de los niveles educativos que transitamos deben ser pertinentes, coherentes y praxitivos, de tal manera que exista una verdadera conexión de conocimientos y el anclaje de los aprendizajes, para que estos se tornen auténticos aprendizajes significativos.

3. METODOLOGÍA

Se han desarrollado cuatro casos a profundidad y se ha indagado sobre las perspectivas pedagógicas sobre la educación actual en Ecuador en todos sus niveles desde la Educación Inicial hasta la Universidad.

La información recolectada se analizó con base en un conjunto de categorías definidas por las preguntas planteadas. Para este trabajo se utilizó el paquete informático Nudist-Vivo. Se analizó cada categoría para identificar patrones significativos para la codificación en base a las temáticas en los cuatro casos.

14

Los datos fueron tomados de diferentes docentes de distintas instituciones de educación como son Inicial, Básica, Bachillerato y la Universidad. Para realizar estos estudios de utilizo la encuesta y la observación como técnicas de investigación.

La concepción de enseñar y aprender en el país ha sido en los últimos años una constante incertidumbre, pues ha traído consigo una serie de cambios que no han beneficiado a la enseñanza ecuatoriana. La estructura del sistema ecuatoriano, el ajuste curricular implementado por el Ministerio de Educación del Ecuador (MINE-DUC), los estándares de calidad educativa, no han evidenciado la potencialización de una verdadera conexión de las mallas curriculares, ni el anclaje de los aprendizajes y saberes, para que estos se tornen auténticos aprendizajes significativos.

Entre los principales temas que guiaron el estudio de casos, son los siguientes:

- aspectos de desarrollo profesional
- contexto educativo de todos los niveles
- percepción sobre el estudiante y su aprendizaje
- valores educativos desde la perspectiva docente

De igual manera, los criterios que se tomaron en cuenta para la selección de los estudios son los que a continuación se detallan:

El interés primordial fue centrarse en docentes de educación Inicial, Básica, Bachillerato y Educación Superior, que desarrollen su labor educativa en instituciones educativas, tanto públicas como privadas.

Luego, se consiguió que los docentes tengan una predisposición receptiva para participar en el proyecto de investigación, de tal manera que se mostraron abiertos a la indagación profunda que se planteó por parte de los investigadores, al tratar un tema tan complejo como es la perspectiva del docente ante la realidad del sistema educativo ecuatoriano, y, por tanto, estuvieron dispuestos a explorar sus propias actitudes y percepciones.

Además, partiendo de las ideas detalladas anteriormente, nos planteamos un nuevo criterio y es que los docentes realizan diferentes funciones aparte de las académicas y de las responsabilidades educativas que tienen, pues se han convertido en profesores de escritorio. A este punto, los cuatro estudios de casos realizados se contextualizan y tienen sentido en los diferentes escenarios sociales, educativos y culturales en los que se desarrollan, esto es, en cuatro instituciones educativas de Educación Inicial, Básica, Bachillerato y Educación Superior. Es importante resaltar que se contó con la participación de las diferentes entidades educativas, sus autoridades y docentes.

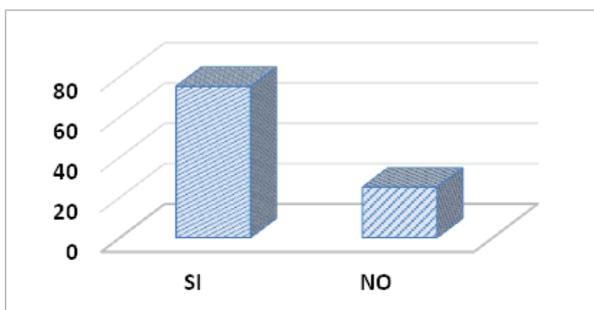
4. RESULTADOS

Es importante señalar que hemos encontrado que existe una gran multiplicidad de significados sobre la realidad educativa ecuatoriana desde la perspectiva docente, no existiendo un eje o clave unívoca de la misma, sino una compleja construcción de significado pedagógico sobre la práctica educativa desde la estructura del sistema ecuatoriano de calidad, los perfiles de ingreso y egreso de los diferentes niveles de educación, la tecnología y la investigación; desarrollo de las competencias y los estándares de calidad.

Se observa en el Gráfico 1, que el 75% de los docentes concuerdan que en la estructura del sistema ecuatoriano los protagonistas directos de la educación son quienes deberían realizar una interconexión de las mallas curriculares de Educación Inicial, Educación Básica, Bachillerato y Universidad, para que se evidencie coherencia y pertinencia de los diferentes ambientes de aprendizaje.

GRÁFICO N° 1

¿Consideran que se debería realizar una interconexión de las mallas curriculares de Educación Inicial, Educación Básica y Bachillerato?



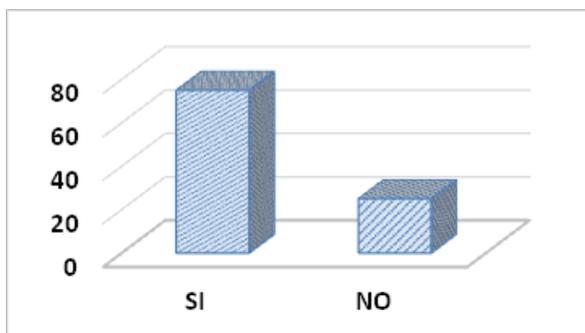
Fuente: Encuesta. Elaborado por: Investigadores

16

También, podemos subrayar que el 80% de los docentes consideran que los perfiles de ingreso y egreso de los diferentes niveles educativos no articulan y promueven el anclaje de conocimientos, tornándose en auténticos aprendizajes significativos.

GRÁFICO N° 2

¿Los perfiles de ingreso y egreso articulan el anclaje de conocimientos?



Fuente: Encuesta. Elaborado por: Investigadores

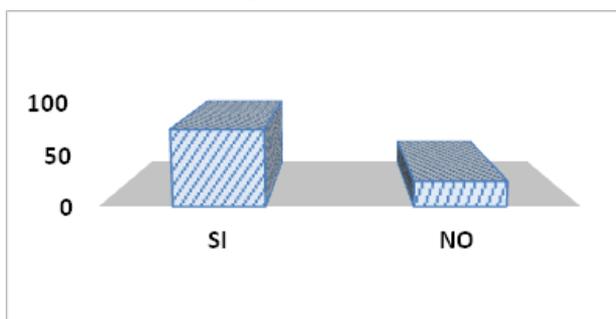
Otro resultado de los docentes que revela nuestro estudio son las exigencias de la investigación, la tecnología y la comunicación en un 90%, como funciones sustantivas para la formación de seres humanos proactivos, aplicando el desarrollo de las

operaciones intelectuales y la integración de saberes en cada forma del pensamiento, es decir, emprendiendo hacia modelo metodológicos, que permitan cimentar las ideas e iniciativas, promoviendo la creatividad, la invención y la innovación.

El docente tiene que estar cuestionándose permanentemente su función en la educación y en la sociedad, una constante reflexión en lo que sería un cuestionamiento profundo acerca de su labor como educador en una escuela cada vez más compleja y dinámica (Esteve, 2003). En este sentido, consideramos que la clave de la concepción educativa de los docentes respecto al contexto educativo es precisamente “ver más allá de la mirada”, esto es, visibilizar, sentir, pensar y actuar desde el conocimiento y comprensión de su complejidad en el escenario social y educativo.

GRÁFICO N° 3

¿La investigación, la tecnología y la comunicación para la formación de seres humanos proactivos?



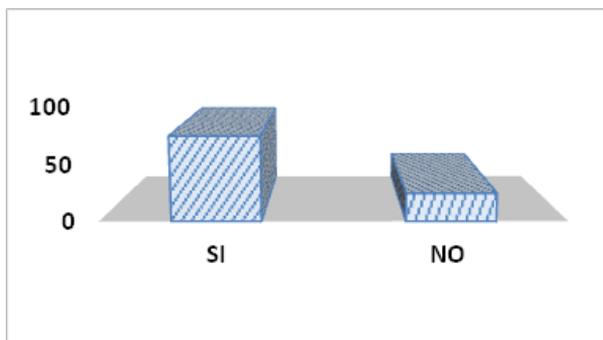
Fuente: Encuesta. Elaborado por: Investigadores

Asimismo, hemos podido comprobar la importancia del desarrollo de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas en un 90% de los docentes. Las competencias, igual que las actitudes, no son potencialidades a desarrollar porque no son dadas por herencia ni se originan de manera congénita, sino que forman parte de la construcción persistente de cada persona, de su proyecto de vida, de lo que quiere realizar o edificar y de los compromisos que derivan del proyecto que va a realizar, es por ello que deben aplicar metodologías proactivas, conocimientos actualizados e innovadores y evaluaciones en competencias, desarrollando métodos, técnicas, procesos, estrategias y fundamentaciones pedagógicas como el ABP y el ABPRO. En la conferencia de la UNESCO se expresó que “es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad”. Por lo tanto, deben relacionarse con una comunidad específica, es decir, desde los otros y

con los otros (entorno social), respondiendo a las necesidades de los demás y de acuerdo con las metas planteadas, requerimientos y expectativas cambiantes de una sociedad abierta.

GRÁFICO N° 4

¿Cuáles son las competencias básicas y necesarias para obtener buenos resultados en la práctica profesional contemporánea?



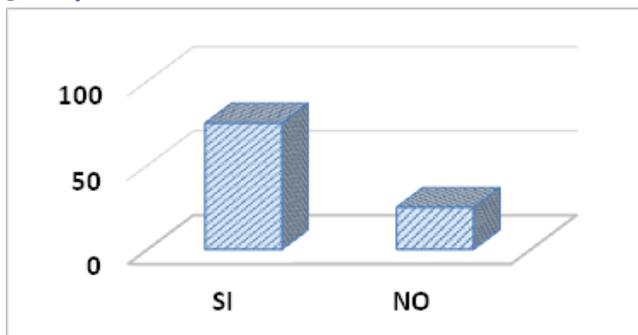
Fuente: Encuesta. Elaborado por: Investigadores

18

De igual manera, el 50% del profesorado manifiestan que no se han aplicado los estándares de calidad en la educación. Se evidencian diferencias entre el profesorado sobre todo en la aplicación de los estándares de gestión escolar y las diversas funciones que realizan, convirtiéndose en docentes de escritorio y fomentando la optimización del personal. En este sentido los procesos de formación no se han desarrollado con dimensiones y dominios que cumplan los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo con eficacia, eficiencia y efectividad.

GRÁFICO N° 5

¿Se aplican los estándares de calidad de la educación?



Fuente: Encuesta. Elaborado por: Investigadores

5. CONCLUSIONES

Los protagonistas directos de la educación, deberían realizar una interconexión de las mallas curriculares de Educación Inicial, Educación Básica, Bachillerato y Universidad, para que exista una verdadera coherencia y pertinencia dentro de los diferentes ambientes de aprendizaje.

Al no existir perfiles de ingreso y egreso a los diferentes niveles educativos, se está omitiendo rasgos, características, conocimientos y procesos secuenciales, dentro del interaprendizaje, permitiendo una desarticulación y el evitar aquel anclaje de conocimientos.

En su medida, todo tiempo educativo es bueno, pero las exigencias de la actualidad, la investigación, la tecnología y la comunicación, nos exige que tengamos seres humanos proactivos, como lo mencionó, (Morín, 2007) "Cada vez son más frecuentes los pronunciamientos por una educación estimuladora que enseñe a pensar, a interrogar, a cuestionar, a indagar y a construir una nueva forma de comprender la realidad", por eso los Docentes tenemos la obligación de trabajar en el desarrollo del pensamiento lógico y creativo, potencializando en nuestros estudiantes las destrezas, macro destrezas y competencias interpretativas, argumentativas y propositivas.

Los padres de familia deben estar comprometidos en una sola voz, a exigir al gobierno una verdadera revolución en la educación, con cambios trascendentales y coherentes, a fin de aplicar los estándares de calidad, pero con eficacia, eficiencia y efectividad.

A la comunidad le corresponde estar atenta a los cambios en el sistema educativo porque muchas veces estos evidencian alternativas de solución enfocada a optimizar personal y más no a mejorar la verdadera calidad de educación.

Si hoy no se soluciona el problema, a lo mejor nuestros hijos y la descendencia de ellos, no lograrán defenderse en su contexto, sin tener la posibilidad de pensar y solucionar problemas de la realidad y lo que es peor llegarán a ser profesionales poco competitivos, por lo que se deja abierta la posibilidad de seguir investigando sobre diferentes aristas planteadas en esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune& Stratton.
- Bejarano, L. et al. (2010), *Más Educación con Calidad, Equidad y Calidez*, Ministerio de Educación del Ecuador.
- Cortijo, R. et al. (2010), *Actualización y Fortalecimiento de la Educación General Básica 2010*, Ministerio de Educación del Ecuador.
- Crespo, N. (2010), *La clave del éxito en todo el proceso educativo*, Ministerio de Educación del Ecuador.
- Espinoza, M. et al. (2013), *Currículo de Educación Inicial 2013*, Ministerio de Educación del Ecuador.
- Esteve, J. (22 de 12 de 2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Flores, T. (2011). *Educ@ new*. Fundación Fidal .
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (Julio de 2017). Obtenido de <http://www.evaluacion.gob.ec/dagireportes/nacional/2016-2017f.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2006). Obtenido de http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CEDAW/Shared%20Documents/EQU/INT_CEDAW_ARL_ECU_18971_S.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (28 de Noviembre de 2012). *Ministerio de Educación del Ecuador*. Obtenido de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/estandares_2012.pdf
- Ministerio de Educación del Ecuador. (17 de Febrero de 2016). *MINEDUC*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>
- Moncada, I. (2009), *Reflexiones sobre Educación Universitaria Didáctica IV*, Universidad Nacional de Colombia, Editorial Facultad de Medicina.
- Morín, E. (2007), *Los problemas en la Educación*, Wordpress, Editora Sonia Luz.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica
- Rodríguez, S. (2009), *La Calidad en la Enseñanza Universitaria*, Universidad de Barcelona.
- Ruiz de Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Slavin, R.E. (2003). *Cooperative learning and intergroup relations*. En J. Banks y C. Mcgee *Handbook of research on multicultural education*. (pp. 628-634) San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: aidós.
- Thévine, A. (8 de Marzo de 2005). *AUPEC*. Recuperado el 26 de Junio de 2015, de <http://aupec.univalle.edu.co/>
- Valls, R. y Otros (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Preguntas desde el interior: los jóvenes, la ciencia y la tecnología

Questions from the inside: young people, science and technology

Javier E. Santillán

Elisa M. Colombo

Nora Jarma

Adriana I. Pérez

Christine A. Isgro

Adrián Chirre

Elisa L. Lazarte

Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Argentina

Resumen

La importancia de la inversión de recursos en educación, y más específicamente en lo referido a la formación científica y tecnológica, viene siendo destacada hace más de veinte años como estratégica para el crecimiento de un país. Se observa en los jóvenes una valoración positiva de la ciencia pero simultáneamente un sentimiento de incapacidad hacia el estudio de disciplinas científicas y tecnológicas. Se investiga de forma interdisciplinaria la problemática planteada por los jóvenes de la provincia de Tucumán indagando sus representaciones y actitudes a partir de dos líneas de abordaje. Una cualitativa, utilizando técnicas grupales de investigación-acción participativa en 5 escuelas y donde participaron 220 alumnos. Otra cuantitativa basada en un instrumento psicométrico aplicado a 2040 alumnos de 120 escuelas secundarias urbanas y rurales. Los resultados del trabajo grupal permitieron apreciar la didáctica de las ciencias como una actividad que puede integrar los aspectos conceptuales, procedimentales, tecnológicos, así como los actitudinales y emocionales. Los datos obtenidos a través del cuestionario muestran el interés de los jóvenes tucumanos por la ciencia y la tecnología, pero también que su aprendizaje no puede estar acotado solamente al ámbito formal de las instituciones educativas, sino que debe ser pensado como una actividad con procesos educativos amplios, donde la educación social y no-formal tiene un rol fundamental.

Palabras clave: actitud hacia las ciencias; investigación-acción participativa; educación en ciencias; educación social

Abstract

The importance of the investment in education, and more specifically in science and technology training, has been highlighted from more than twenty years as strategic for the growth of a country. A positive assessment of science, but simultaneously a feeling of inability towards the study of scientific and technological disciplines, has been observed in young people. The problems raised by the young people of the province of Tucumán are researched in an interdisciplinary way from two lines of approach focused in their representations and attitudes. A qualitative one, using techniques of participative action research in 5 schools and where 220 students participated. Another quantitative, based on a psychometric instrument applied to 2040 students from 120 urban and rural secondary schools. Group work results allowed to appreciate the didactics of the sciences as an activity that can integrate the conceptual, procedural, technological, as well as the attitudinal and emotional aspects. The data collected through the questionnaire show the interest of the young people from Tucumán in science and technology, but also that their learning can not be limited only to the formal style of educational institutions. It

must be thought as a broad educational process, where the non-formal and the social education have a fundamental role.

Keywords: attitude towards science; participative action research; science education; social education.

1. INTRODUCCIÓN

22

La importancia de la inversión de recursos en educación, y más específicamente en lo referido a la formación científica y tecnológica, viene siendo destacada hace más de veinte años como estratégica para el crecimiento de un país. De hecho, se considera que el capital humano es un factor esencial para el desarrollo en el corto plazo (Gil, 1998), convirtiendo la “alfabetización científica-tecnológica” en una exigencia urgente para los países Latinoamericanos. En ese sentido, las Metas Educativas 2021 de la Organización de Estados Iberoamericanos proponen mejorar la formación científica de los jóvenes estudiantes y estimular su inclinación por estas áreas del conocimiento (OEI, 2010). Esto sigue la declaración de la XVIII Cumbre Iberoamericana de San Salvador, en octubre de 2008, donde se manifestó la necesidad perentoria de “impulsar programas que promuevan la enseñanza de la ciencia y la tecnología de cara a propiciar el estímulo de vocaciones tempranas de las y los jóvenes hacia la ciencia con miras a garantizar la formación y transición de nuevas generaciones de investigadores, innovadores y científicos en nuestros países iberoamericanos”. En ese contexto, notamos por un lado que el aumento de las investigaciones sobre las mejoras pedagógicas necesarias para una mejor enseñanza de las ciencias y la generalización de la educación en los países en vía de desarrollo, no han sido acompañadas con una mayor alfabetización científica y tecnológica de la sociedad en general. Más aún, pareciera que esto no sólo no ha ocurrido, sino que además se ha dado en estos países una huida progresiva de los estudios de ciencias a nivel general, siendo aún mayor en el caso de las disciplinas que son fundamentales para el desarrollo productivo de la región (tales como las ciencias exactas, naturales y agrícolas (RICYT, 2011; Solbes, Montserrat, y Furió, 2007)). Por otro lado, vemos que la labor realizada por las instituciones escolares, basada sobre todo en una pedagogía clásica, está resultando infructuosa e incapaz de responder de manera integral a las demandas e intereses de los jóvenes.

1.1 Preguntas desde el interior

La provincia de Tucumán se encuentra localizada al norte de Argentina e integra la región Noroeste junto a las provincias de Catamarca, Jujuy, Salta y Santiago del Estero.

Desde hace unos años se realiza la muestra “Exactas para Todos”, cuyo objetivo es presentar la oferta académica de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología de la Universidad Nacional de Tucumán a los estudiantes del Secundario. En esta interacción con los jóvenes puede observarse el interés de dichos alumnos por los desarrollos tecnológicos y por las demostraciones experimentales, pero también se consigue percibir sus miedos internos y a veces reales dificultades para el estudio de materias vinculadas a las ciencias básicas, las cuales parecen incrementarse a medida que nos adentramos al interior de la provincia. Es así que reiteradamente se escuchan preguntas tales como “¿es necesario estudiar mucha matemática en esta carrera?”, “¿hace falta saber mucho de física para entrar?” o de forma más general “¿es muy difícil estudiar esta carrera?”, “¿se puede estudiar mientras se trabaja?”. Las opiniones recabadas entre sus docentes apuntan en la misma dirección, reconociendo las dificultades que enfrentan en el proceso de enseñanza de esas disciplinas. Las causas pueden ser de diversa índole, pero las consecuencias son evidentes y concordantes con datos aportados por investigaciones provenientes de otros países iberoamericanos (Menegotto y Bernardes da Rocha Filho, 2008; Occelli, Vilar, y Valeiras, 2011; Vázquez Alonso, Manassero Mas, y De Talavera, 2010) los que indican que el interés por conocimiento científico y el estudio de las ciencias se encuentra en una profunda crisis. Si nos centramos nuevamente en la región donde se encuentra Tucumán, una encuesta presentada en 2007 por el Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva señala que el consumo de información científica en la región Norte es el más bajo de Argentina.

A diferencia de lo afirmado por Solbes, Montserrat y Furió (2007) quienes hablan de una “imagen negativa” de las ciencias, lo que nosotros venimos observando es una valoración positiva de la ciencia pero simultáneamente un sentimiento de incapacidad hacia el aprendizaje de la ciencia en sí, o una idea que “la ciencia no es para todos”. Dado que el nuevo “tecnocosmos” (Martínez-Otero Pérez, 2017) imperante a nivel global requiere una nueva serie de reajustes psicológicos, esa creencia parece terminar impactando negativamente sobre la estructura de la identidad personal de los jóvenes produciendo lo que este autor llama “autodis-tanciamiento”, el cual parece traducirse en una falta de vocaciones científicas y en muchos casos termina produciendo una auto-exclusión de cualquier orientación hacia la ciencia o la tecnología. Tampoco ha ayudado esa alta presencia tecnológica “apantallada” (al decir de López Herrerías (2017)) centrada en las imágenes brindadas sobre todo por los teléfonos celulares y que ha crecido incentivada por la radical comunicabilidad del ser humano, presencia que se ha vuelto parte indisoluble de la “cultura cotidiana” (Fernández Christlieb, 1994).

Por lo expuesto, entendemos que esta crisis en el interés por las ciencias y la tecnología se trata de un fenómeno complejo y que puede deberse a varias causas. Consideramos que un punto inicial es investigar la actitud hacia las ciencias y ciertos aspectos vinculados directamente con ellas y el sistema educativo, buscando indagar a qué se debe ese sentimiento interiorizado de incapacidad de los jóvenes de nuestra región hacia el estudio de disciplinas científicas, que trae como consecuencia el alejamiento de una parte cada vez mayor de la comunidad de una participación activa en los temas científicos. También hemos observado que las encuestas de opinión a los jóvenes de nuestro país -sobre todo las que incluyen lo referido a las “vocaciones científicas”- han sido realizadas en Buenos Aires (Capital) (p.e. Polino y Chiappe (2009) o Falabella, Cocconi, y Rocha (2014)) o consideran un número relativamente bajo de casos en nuestra región: p.e. la Tercera Encuesta Nacional 2012 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación productiva (MinCyT, 2014) toma 224 casos en el Noroeste argentino, de los cuales sólo 112 fueron encuestados en la provincia de Tucumán. En el caso de la sub-muestra orientada específicamente al tema de las “vocaciones científicas” se encuestaron únicamente 350 jóvenes de entre 15 y 18 años residentes en la región de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

24

Es por esto que consideramos sumamente necesario el poder contar con datos específicos de nuestra provincia, en los cuales se vean representadas las opiniones de los jóvenes de diferentes establecimientos educativos, especialmente de aquellos que concurren a instituciones ubicadas en las zonas rurales de Tucumán.

1.2 Representación social y actitud

Investigar la ‘representación social’ es indagar una “modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La ‘representación’ es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (Moscovici, 1979). Las representaciones sociales reflejan un contenido grupal, de naturaleza supraindividual donde lo social interviene de diversas maneras: por el contexto en el cual se sitúan personas y grupos; por la comunicación que establecen entre ellas; por las formas de aprehensión que les brinda su bagaje cultural; por los códigos, valores e ideologías ligados a posiciones o pertenencias sociales específicas. En este sentido, su expresión individual no presentaría diferencias funcionales ni de estructura con su expresión en un marco social (González Rey, 1994). Es así que las representaciones sociales pueden ser analizadas en función de

la suma de conocimientos que se tiene sobre un objeto o hecho social, en función de la predisposición a favor o en contra hacia el mismo y en función del modo de organización de ese contenido concreto y sus determinantes.

Podemos considerar que ‘actitud’ es una disposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable a un objeto social dado o a su representación social, siendo sus componentes principales: el elemento informativo (ideas, creencias), el afectivo (aceptación-rechazo) y el comportamental. Puede notarse en la literatura (p.e. Osborne, Simon y Collins (2003)) que el componente afectivo es la característica esencial y lo que lo distingue a este constructo psicológico de otros tales como la ‘opinión’. Sin embargo, en eso reside la dificultad en su estudio: al ser generalmente resultado de un aspecto multifactorial y donde las variables afectivas tienen un gran peso, el concepto de actitud es definido de forma insuficiente y usado de manera indistinta para referirse a varios aspectos diferentes (Koballa y Crawley, 1985). Desde el campo educativo, la actitud puede ser vista como una estructura que permite establecer relaciones entre los objetivos de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias y entre las relaciones que se pueden dar entre la ciencia, tecnología y sociedad (CTS) integrando la cognición, el afecto y la conducta (Vázquez, Manassero, y Acevedo, 2005). Esta definición es interesante pues los autores consideran que las actitudes hacia la ciencia reflejan sistemas de valores construidos desde diferentes espacios como el escolar, el familiar y el social, los cuales son transmitidos de generación en generación por las dinámicas que se imprimen en los diferentes contextos de aprendizaje.

1.3 La actitud de los jóvenes hacia las ciencias

Pueden reconocerse dos grandes grupos de variables relacionadas con las actitudes hacia las ciencias (Rodríguez, Barbosa, Molina, Lizarazo-Camacho, y Salamanca, 2011). Las “endógenas o internas”: son aquellas que se encuentran directamente bajo influencia del proceso de enseñanza. Tenemos aquí las actitudes hacia la escuela, hacia las carreras y profesores de ciencias, actitudes de los docentes hacia la enseñanza y la ciencia, la composición del grupo de alumnos, los conocimientos y/o creencias de los estudiantes sobre conceptos y procesos científicos, nivel de escolaridad, estrategias de enseñanzas en las clases de ciencias, imágenes que transmite la institución sobre los científicos y la ciencia, intereses vocacionales de los alumnos, materiales didácticos con que cuenta la institución, percepción de la utilidad de la ciencia en la vida de los estudiantes, entre otras. Por otro lado tenemos las “exógenas o externas”: que son aquellas que se encuentran fuera de los procesos formales de instrucción, esto es, fuera de las instituciones. Pueden

incluirse aquí el grado de escolaridad de los padres, las actitudes del núcleo familiar hacia la ciencia y la tecnología, composición de la familia del estudiante, género, edad, estilos cognitivos de los estudiantes, factores culturales y socioeconómicos, coeficiente intelectual, ocupación de los padres, procedencia de los estudiantes (rural o urbana), tipo y ubicación de la escuela, entre otras.

Las actitudes no son realidades empíricas directamente observables y, por lo tanto, deben ser inferidas de las manifestaciones verbales o escritas de los sujetos. He ahí la dificultad en su estudio. Esto hace necesario recurrir al uso de instrumentos psicométricos -p.e. cuestionarios- para constatar la presencia, signo e intensidad, de una determinada actitud en los sujetos que componen la población en estudio (Vázquez Alonso et al., 2010).

1.4 Evaluación de la actitud de los jóvenes hacia las ciencias

26

Puede observarse que en las últimas décadas han aparecido numerosos instrumentos orientados a obtener información sobre las actitudes hacia la ciencia. Es así que de los de habla inglesa consideramos solamente aquellos que reúnen características que coincidan con las variables de nuestro interés. De los desarrollados en español, consideramos especialmente los que fueron creados para ser aplicados en países con condiciones similares a las que se encuentran en el interior de Argentina. El Scientific Attitude Inventory (SAI II) o Inventario de Actitud hacia la Ciencia en su versión II (Moore y Foy, 1997), es una modificación del SAI original que consiste en 60 enunciados. El proyecto ROSE, o Relevance Of Science Education (Schreiner y Sjøberg, 2004), es un proyecto internacional orientado a evaluar la Relevancia de la Educación Científica mediante la comparación de los resultados obtenidos en diferentes países. A diferencia de otros proyectos como el TIMSS o el PISA, que hacen hincapié en la alfabetización científica y en aspectos intelectuales, ROSE se centra en la relevancia de la educación científica, prestando especial atención a las percepciones, opiniones, creencias, actitudes, valores, intereses, prioridades y planes para el futuro de los estudiantes respecto a la ciencia y la tecnología (Acevedo-Díaz, 2005). De los instrumentos desarrollados en España, tomamos el trabajo de Marba-Tallada y Marquez-Bargalló (2010) cuyo cuestionario buscaba recabar la actitud en relación con las clases de ciencias, la ciencia y tecnología en la sociedad, y sus expectativas profesionales. Otro de los trabajos que pueden citarse es el de Ortega Ruiz y colegas (1992) y es interesante notar que parte de asumir que se ha dado mucho énfasis a las estrategias de enseñanzas enfocadas a la adquisición del conocimiento, pero dejando relegado el aspecto afectivo, especialmente a la formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias. De las encuestas

aplicadas en Latinoamérica, destacamos la de Molina, Carriazo y Casas (2013). Estos autores parten de apreciar -de manera similar a lo que notamos aquí en el interior de Argentina- que los jóvenes tienen concepciones favorables respecto a la importancia de la ciencia y la tecnología y al trabajo en ciencias, pero desfavorables frente a las posibilidades futuras de trabajar en el ámbito científico y con manifestaciones recurrentes sobre imaginarios de complejidad hacia la actividad científica. Específicamente en nuestro país encontramos la encuesta "Percepción de los jóvenes sobre la ciencia y la profesión científica" (Polino y Chiappe, 2009) y la "Tercera encuesta nacional sobre la percepción de los argentinos sobre la investigación científica en el país" (MinCyT, 2014). Esta encuesta fue aplicada a 1680 personas en todo el país y la sub-muestra orientada específicamente al tema de las "vocaciones científicas" (realizada de forma telefónica) consideró 350 jóvenes de entre 15 y 18 años residentes en la región de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires.

1.5 Abordaje interdisciplinario y multidimensional

El trabajo de investigación realizado parte de considerar la ciencia como una herramienta valiosa para construir un país sustentable, pues favorece el pensamiento crítico para indagar el mundo que nos rodea, permite tomar decisiones informadas acerca de cuestiones que afectan la calidad de vida y el futuro de la sociedad, y facilita que la toma de decisiones estén basadas en razonamientos válidos que incluyan, cuando corresponda, la interpretación de evidencia empírica. Esto se enlaza con las ideas de "alfabetizar con ciencia", "aprender ciencia haciendo ciencia", y fundamentalmente que "la ciencia puede ser para todos".

Si consideramos que la problemática es amplia y por lo tanto requiere un abordaje interdisciplinario, también que el mismo debe hacerse desde diferentes lugares. No sólo desde la estructura formal del sistema educativo, sino también mediante intervenciones desde una perspectiva más amplia de educación, donde cobra relevancia la idea de "educación social".

A partir de las citadas interacciones con los jóvenes y de las preguntas que nos planteaban, consideramos que una línea de abordaje debería ser cualitativa, usando técnicas de investigación-acción participativa y trabajo grupal. Pero también que era imprescindible recabar datos cuantitativos de forma sistemática y estructural para conocer en mejor medida cuáles son las representaciones y actitudes de

los adolescentes en relación al conocimiento científico-tecnológico. Toda esa información es esencial a la hora de intentar definir estrategias para promover las vocaciones hacia las ciencias.

2. METODOLOGÍA

2.1 *Investigando las actitudes de los jóvenes hacia las ciencias*

Este trabajo interdisciplinario fue coordinado por investigadores del Departamento de Luminotecnia, Luz y Visión de la Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología (DLLyV-UNT), el cual también es Instituto de Luz, Ambiente y Visión del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (ILAV-UNT/CONICET).

La información fue obtenida a través de dos líneas de investigación bien definidas:

1. Proyecto "*Ciencia para Todos*". El objetivo general fue el de generar situaciones grupales y participativas que fomentaran el entusiasmo e interés de los jóvenes por la ciencia como herramienta para indagar la realidad con espíritu crítico, favoreciendo la inclusión a partir de la búsqueda de soluciones a sus problemáticas específicas. La particularidad de esta propuesta fue el integrar un equipo interdisciplinario de voluntarios con estudiantes de grado de las Facultades de Psicología y de Ciencias Exactas y Tecnología, buscando realizar un abordaje integral, de manera de trabajar junto a los temas específicos los miedos e inseguridades hacia la ciencia misma. Las intervenciones se realizaron en cinco escuelas secundarias de zonas periféricas de la capital de la provincia de Tucumán y se contó con el apoyo del Programa Nacional de Voluntariado Universitario, llevado adelante por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.
2. Proyecto "*Actitudes de los estudiantes del ciclo medio de la Provincia de Tucumán hacia el estudio de las ciencias*". El objetivo general fue diseñar y aplicar un instrumento que permitiera conocer cuáles son las representaciones y actitudes de los adolescentes en relación al conocimiento científico, actividad científica y el concepto de ciencia en general, en especial a sus aplicaciones tecnológicas. El grupo interdisciplinario estuvo conformado con investigadores de la Facultad de Psicología (UNT), el Instituto de Investigaciones Estadísticas (INIE) de la Facultad de Ciencias Económicas (UNT) y el Centro de Innovación e Investigación para el Desarrollo Educativo, Productivo y Tecnológico (CIIDEPT) del Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán. Este trabajo fue subsidiado por el Centro Interdisciplinario de Estudios en Ciencia, Tecnología e Innovación (CIECTI) de la Secretaría de Planeamiento y Políticas del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación (Proyecto N° 01 03 08).

2.2 “Ciencia para Todos”

En este proyecto colaboraron estudiantes de la carrera de Diseñador de Iluminación y de las Ingenierías convocándose también voluntarios de la Facultad de Psicología, pensando que dicha interacción enriquecería los talleres con aportes para las dinámicas de grupos y las evaluaciones en las diferentes etapas del proceso de intervención, además de focalizar “cómo nos vemos frente a la posibilidad de estudiar ciencia”, que fue uno de los objetivos del trabajo.

PARTICIPANTES

Participaron las siguientes escuelas de educación media de la parte central de la provincia de Tucumán, ubicadas en zonas periféricas, periurbanas y rurales:

- Escuela Secundaria Los Pereyra, localidad Los Pereyra.
- Escuela Docencia Tucumana, localidad Las Talitas.
- Escuela Secundaria Blas Parera, localidad San Miguel de Tucumán.
- Escuela Secundaria Fernando Pedro Riera, localidad Las Talitas.
- Escuela Media San Alberto, localidad San Miguel de Tucumán.

29

En cada escuela se trabajó con grupos de adolescentes de edades entre 16 a 18 años, alumnos de 4° y 5° año. Participaron un total de 220 alumnos.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Cada escuela tuvo asignado un grupo operativo. Los mismos estaban integrados conjuntamente por alumnos voluntarios con formación en psicología y en ciencias exactas. A ellos se sumaban graduados voluntarios pertenecientes al Doctorado en Medio Ambiente Visual e Iluminación Eficiente del DLLyV, que realizaban la supervisión correspondiente y docentes de las respectivas escuelas que llevaban una tutoría complementaria con los adolescentes. Estos grupos se conformaron con la idea de poder realizar un abordaje más amplio y fructífero, teniendo en cuenta que un trabajo interdisciplinario podría favorecer y facilitar las actividades.

La primera fase estuvo dirigida al diagnóstico. Interesaba en esta primera etapa conocer a los jóvenes de las distintas escuelas, ya que teníamos en cuenta que la realidad socio-cultural de las mismas era diferente: dos de ellas están emplazadas en la zona periférica de San Miguel de Tucumán, otra en zona rural y otras dos forman parte de una localidad aledaña a la ciudad. Buscamos visualizar las características de las mismas (modalidad, elementos utilizados, espacio físico, mobiliario, etc.);

como así también de los alumnos (edad, participación, interés, etc.), algunas características del ámbito social y familiar, etc. Considerar estos aspectos era, a nuestro entender, clave, para ajustar las estrategias de intervención a las particularidades idiosincráticas de cada escuela.

Para la fase de intervención, se aportó desde ambos campos de formación. Los voluntarios de Ciencias Exactas se concentraron en las prácticas-estímulo que servían de disparadoras, ya que estas consistían en realizar experimentos que tenían como fin que los alumnos se acerquen a la lógica del planteamiento de hipótesis y su contrastación empírica. Los voluntarios de Psicología ayudaron con las dinámicas de grupo. Se les planteaba un problema y se les proporcionaban elementos para que grupalmente experimentaran con ellos formulando hipótesis y poniéndolas a prueba, buscando así resolver el problema planteado. Finalmente exponían su trabajo y sus conclusiones en plenario con todos los compañeros, donde por un lado se explicaban los principios físicos y matemáticos involucrados, mientras que también se trabajaba sobre aspectos positivos y negativos vinculados al estudio de las ciencias.

30

2.3 “Actitudes de los estudiantes del ciclo medio de la Provincia de Tucumán hacia el estudio de las ciencias”

Para esta segunda línea de trabajo implementó un proceso de selección de 30 estudiantes avanzados de la carrera de psicología que pudieran desempeñarse como encuestadores. Los criterios de selección buscaron articular transversalmente los contenidos adquiridos en diferentes asignaturas desde una experiencia netamente práctica y de investigación, a los que se sumó una capacitación obligatoria.

DEL RELEVAMIENTO

El territorio de la provincia de Tucumán se divide en diecisiete Departamentos y ciento doce localidades de diferentes categorías denominadas municipios y comunas, que constituyen los gobiernos locales. El trabajo de campo se realizó en escuelas de cincuenta y tres localidades de la provincia, cubriendo la totalidad de los Departamentos. La población bajo estudio estuvo constituida por todos los alumnos de la provincia que asistían al último año del ciclo medio. Se consideró que existen características de las instituciones que pueden tener influencia en la percepción, opiniones y vivencias de los alumnos respecto a la ciencia y la tecnología. Por este motivo se decidió realizar un muestreo estratificado polietápico. Los estratos se definieron considerando las siguientes variables: Modalidad (se consideraron sólo dos categorías: Escuelas Técnicas y Escuelas Secundarias No-Técnicas); Localiza-

ción (se consideró la ubicación de la escuela en dos categorías: Urbano o Rural); Gestión (pública o privada). En cada escuela que integró la muestra se seleccionó aleatoriamente una sección del último curso, donde se aplicó la encuesta a todos los alumnos presentes el día de la visita. Se definió a azar el turno y la sección en que se trabajaría, salvo en el caso de que la escuela funcionara sólo en un turno o tuviera una única sección. A partir del trabajo realizado, se consiguió administrar 2040 encuestas. En la Tabla 1 se resumen la cantidad de establecimientos en la muestra y el número de encuestas aplicadas. La edad media de los alumnos fue de 17,4 años, con un desvío estándar igual a 0,8.

TABLA 1
cantidad de establecimientos y de encuestas aplicadas

Establecimientos	Cantidad	Encuestas aplicadas
Técnicas	13	205
Privadas	34	711
Públicas urbanas	33	590
Públicas rurales	40	534
Muestra completa	120	2040

DEL INSTRUMENTO

Para desarrollar la encuesta se partió de las dimensiones a ser estudiadas del constructo 'actitud' en referencia a la Ciencia y la Tecnología (Una descripción detallada del proceso y del instrumento puede encontrarse en Colombo et al. (2016)).

La encuesta está diseñada para evaluar las siguientes dimensiones de la actitud hacia las ciencias y la tecnología:

- Informativa: explora si se informan sobre temas de ciencia y tecnología, y en caso de hacerlo, qué medios utilizan con mayor frecuencia.
- Curiosidad: qué aspectos de la ciencia y la tecnología llaman su atención.
- Actitud: si presenta una actitud proactiva hacia las ciencias.
- Creatividad: si asocia la ciencia y la tecnología con actividades creativas o de producción de ideas y soluciones.
- Imagen del científico: para ver a qué aspectos vincula el rol de la persona que se dedica a las ciencias y cómo lo considera.
- Utilidad: si estima que la ciencia y la tecnología son útiles e importantes para el desarrollo de los países o si sólo percibe sus posibles consecuencias negativas.

- Ciencia en la Escuela: explora su valoración de las materias de ciencias que son dictadas en la institución a la que asiste.
- Futuro: si tiene intenciones de estudiar una disciplina científica o de tener un trabajo relacionado con la ciencia o la tecnología.
- Influencia de la escuela: indaga si las actividades realizadas en la institución educativa o las personas en ella influyeron en su actitud hacia la ciencia o la tecnología.

La encuesta cuenta así con un total de 60 enunciados organizados en bloques según cada dimensión.

3. RESULTADOS

Por una cuestión de espacio, y para seguir el objetivo de este trabajo nos enfocaremos en exponer solamente los resultados vinculados a las demandas planteadas por los jóvenes.

32

3.1 De la metodología de abordaje grupal

El utilizar grupos operativos aumentó la eficacia de las intervenciones, permitiendo que la mayoría de las dificultades que se presentaban fueran resueltas a ese nivel. Esta forma de organizarse también posibilitó que las tareas fueran más fructíferas, brindando cada voluntario sus aportes desde su formación académica logrando una integración de diferentes saberes, todos puestos en práctica con el mismo objetivo. La metodología empleada, basada en el trabajo grupal para la realización de experimentos y resolución de problemas, se mostró adecuada y fue bien recibida en todos los cursos. Esto permite simultáneamente un trabajo de investigación-acción participativa ya que promueve la curiosidad, el interés, la actividad de parte de ellos, evitando que se transforme en una clase expositiva con alumnos pasivos, poniendo en evidencia el valor de aprender ciencia haciendo ciencia y permitiendo plantearse cuestiones personales respecto a esa actividad. Queríamos desmitificar y desnaturalizar la representación de la ciencia como algo monótono y aburrido que implica realizar tareas repetitivas, destacando sobre todo la novedad y las nociones de curiosidad.

Los voluntarios ayudaban guiando el proceso, estimulando el trabajo de los chicos. La discusión guiada ayuda a que los alumnos comiencen a formarse una idea acerca de la situación problemática, para luego acotarla y formularla como un problema

preciso, incentivando también la participación. La vinculación de los alumnos con los jóvenes voluntarios fue muy buena, lo que seguramente fue estimulado por la proximidad de edad. Esto permitió que la interacción se diera en un ámbito de mayor confianza, haciendo que expresaran sus intereses, dudas e inquietudes de forma más abierta. Es así que una mayoría manifestó deseos de conocer más acerca del funcionamiento de las cosas e interés por los aspectos tecnológicos, expresando que consideran que las clases de ciencia estimulan su creatividad. Sin embargo, la problemática que planteáramos al inicio apareció también en todas las intervenciones: aunque reconocen la importancia que tendría para su futuro el estudiar ciencias, una gran parte de los participantes encuentra difíciles de entender las clases de materias como física, biología y matemáticas.

Por las manifestaciones de los alumnos y docentes de las diferentes escuelas, este tipo de intervención fue una experiencia sumamente relevante para ellos. Permitted apreciar la didáctica de las ciencias como una actividad que puede integrar los aspectos conceptuales, procedimentales, tecnológicos, así como los actitudinales y emocionales.

3.2 La representación de la Ciencia y la Tecnología

33

La intención fue indagar en dos aspectos que trabajos previos (Leyton, Sánchez, y Ugalde, 2010; Ortega Ruiz et al., 1992; Polino y Chiappe, 2009) muestran que son asociados directamente al trabajo científico y tecnológico: la curiosidad y la creatividad. Estas fueron exploradas a partir de dos dimensiones de la encuesta las cuales estaban orientadas a estimar su valoración por parte de los jóvenes, así como si manifestaban actitudes positivas en este sentido.

Casi la totalidad de los alumnos encuestados manifestaron un gran interés por saber “cómo funcionan las cosas”: nueve de cada diez afirman tener una gran curiosidad, y no hay variación en los diferentes estratos considerados. Es interesante notar que aunque la gran mayoría -ocho de cada diez- manifiesta que “las cosas que no entiendo me dan curiosidad y las investigo”, sólo casi la mitad de ellos -cuatro de cada diez- afirma que le gusta hacer experimentos. Puede decirse que aparece una desvinculación entre el hecho de “investigar” y la forma de poder hacerlo metódicamente mediante la experimentación, aunque la información obtenida mediante el trabajo grupal apuntaba en la dirección opuesta.

Los jóvenes también asocian la ciencia y la tecnología con la creatividad. En ese sentido, ocho de cada diez encuestados opinan positivamente respecto a que la ciencia y la tecnología son creativas, y coinciden en esta apreciación a lo largo de los diferentes estratos. Coherentemente, siete de cada diez jóvenes no consideran que la ciencia y la tecnología puedan ser “aburridas”.

Al evaluar los datos, puede verse que ocho de cada diez alumnos opinan positivamente al ser interrogados sobre las características de la ciencia, considerando que puede dar explicaciones sobre cómo suceden las cosas y el mismo porcentaje cree que las nuevas ideas son un resultado importante de la ciencia.

A partir de los datos puede notarse que los jóvenes tucumanos tienen una representación positiva de la ciencia y la tecnología, siendo los porcentajes de respuestas similares en los diferentes estratos de la muestra.

3.3 Actitud hacia actividades de Ciencia y Tecnología

34

Si bien el hecho de tener una representación positiva de una actividad puede predisponer favorablemente a la realización de actividades vinculadas a ella, eso no es lo que sucede con la ciencia y la tecnología. Los datos tienden a mostrar que en Iberoamérica existe una escisión entre la valoración de la ciencia y el interés de los jóvenes por realizar actividades vinculadas a la misma (Polino, 2011), apareciendo en el caso de Argentina la dificultad de sus contenidos como uno de los factores principales (especialmente aquellas que involucren matemáticas) (Mincyt, 2014).

En ese sentido, encontramos que la mitad de los jóvenes encuestados en Tucumán consideran que las matemáticas les resultan difíciles. Si bien en las escuelas Técnicas tres de cada diez responde que le resultan difíciles, ese número trepa a seis de cada diez en las Públicas Rurales.

Respecto a visitar museos, reservas ecológicas, o exposiciones sobre ciencia y tecnología, aunque en media seis de cada diez jóvenes manifiesta interés en hacerlo, hay una diferencia notable entre la proporción de respuestas de los alumnos de las Privadas (cinco de cada diez) y los de las Públicas Rurales (siete de cada diez).

Al ser interrogados sobre su interés por aprender sobre los avances y descubrimientos en ciencia y tecnología, casi ocho de cada diez jóvenes contesta afirmativamente. Aunque como se vió es alto el porcentaje de alumnos que consideran difíciles las matemáticas, un porcentaje ligeramente mayor -seis de cada diez- considera que no les resulta difícil aprender sobre ciencia y tecnología.

3.4 *Actividades en la institución educativa*

Se indagó si en la institución educativa realizaron actividades que pudieran influir positivamente en su actitud hacia la ciencia o la tecnología. Al ser interrogados sobre si en la escuela realizaron experimentos en las clases de ciencias, siete de cada diez jóvenes respondió afirmativamente, siendo los porcentajes ligeramente más altos en las Privadas y las Técnicas. Al evaluar su participación en muestras científicas en la escuela, la respuesta es prácticamente equilibrada, con la mitad afirmando que sí lo hicieron y la otra mitad que no.

En lo que respecta a las salidas didácticas, es decir si con la escuela visitaron fábricas, empresas o industrias para ver cómo se trabaja y produce, los mayores niveles de respuesta se encuentran en las Técnicas y las instituciones Privadas, con cinco de cada diez respuestas afirmativas. En lo referido a la muestra completa, sólo tres de cada diez jóvenes realizaron este tipo de salidas.

Respecto a personas que podrían influir en las actitudes de los jóvenes hacia las ciencias, se indagó sobre la posibilidad de que conocieran en la institución educativa científicos o gente que realizara trabajos de índole tecnológico. Aunque en las Privadas podría considerarse que casi dos de cada diez responde que sí conoció alguien así, prácticamente solo uno de cada diez jóvenes en toda la muestra conoció un científico en la escuela. Al indagar sobre si sus profesores o maestros los motivaron a estudiar ciencias, las respuestas varían entre cuatro de cada diez en las Privadas y Públicas urbanas, a cinco de cada diez en las Técnicas y Rurales.

3.5 *Actitud hacia la vocación científica*

Consideramos aquí cuestiones referidas a si tiene intenciones de estudiar una disciplina científica o de tener un trabajo relacionado con la ciencia o la tecnología. Debe notarse que las respuestas representan la 'actitud' de los jóvenes hacia una posibilidad futura, por lo que sería una expresión de deseo en la que intervienen cuestiones personales, sociales, familiares, evaluación de oportunidades del mercado laboral, consideración de factores económicos, etc.

Interrogados sobre si tendrían interés en trabajar en el futuro en un 'laboratorio' (esto podría presentar variaciones debido a la "imagen" que cada joven tenga respecto a lo que él considera que es un laboratorio como lugar de trabajo), cuatro de cada diez se expresan positivamente ante esa idea, siendo igual la cantidad que

opinan que les gustaría ser científicos. Al indagar si les gustaría tener un empleo relacionado con ciencia o tecnología, puedo verse que seis de cada diez alumnos dan respuestas positivas.

Por último, se les preguntó sobre su interés en estudiar una carrera científica o tecnológica, ya que esto implica una serie de expectativas que, debido al momento vital y situación de cada uno de los jóvenes, estarían afectando su proyección hacia los estudios de tercer nivel en el corto plazo, a diferencia de lo que sucedía con los enunciados anteriores. De hecho en este caso solo tres de cada diez jóvenes afirma que le gustaría estudiar una carrera de índole científico o tecnológico, mientras que tres de cada diez opinan que no lo harían y otros tres de cada diez dicen no saberlo todavía. Si bien en nuestro caso la pregunta era específica de seguir estudiando carreras científicas o tecnológicas, este porcentaje de interesados se encuentra por debajo de los datos presentados en la Encuesta complementaria "Vocaciones Científicas" de la Tercera Encuesta Nacional de Percepción Pública de la Ciencia (Mincyt, 2014), donde la intención de continuar los estudios ronda el 50%, y mucho más abajo del nivel de respuesta de los jóvenes de Buenos Aires, donde ocho de cada diez encuestados manifiesta su interés por seguir estudiando (Polino y Chiappe, 2009).

4. DISCUSIÓN

Las respuestas de los jóvenes a la encuesta y al trabajo de investigación participativa realizado con ellos pone de manifiesto algunas dificultades que enfrentan los jóvenes en relación a la ciencia y la tecnología, pero también evidencia su interés por los resultados y aplicaciones de la ciencia y la tecnología, una gran valoración de las mismas y también de los científicos. Por otro lado, muestra que la escuela por sí sola no está consiguiendo estimular lo suficiente las vocaciones científicas o el interés por la ciencia y la tecnología. Incluso la difusión y el uso de las TICs en las aulas no se ha mostrado como garantía de mejora en dichos intereses, problema que ya es conocido hace más de una década aún cuando se reconocía que su flexibilidad podía proporcionar mejores oportunidades para aprender, especialmente a las personas de zonas donde la ubicación geográfica podía representar una dificultad (Benavides y Pedró, 2007). Proyectos como "Conectar Igualdad" (Klinksberg y Novacovsky, 2015) han permitido en Argentina el acercamiento de los jóvenes de zonas menos favorecidas a la tecnología digital y a contenidos educativos, pero se ha podido apreciar que es necesario acompañar estas iniciativas con procesos educativos amplios, donde la educación social y no-formal tiene un rol fundamental.

Las universidades pueden aportar mucho en ese sentido desde los proyectos de voluntariado universitario, donde la interacción con los profesionales formados o en formación puede resultar sumamente beneficiosa para los miembros más jóvenes de las comunidades en zonas periurbanas o rurales.

4.1 Necesidad de una educación social en ciencias

Creemos que esta actitud positiva de los jóvenes debe ser estimulada y debe constituir la base de propuestas a futuro que busquen mejorar el compromiso de la juventud hacia la ciencia y la tecnología. Si bien dicha actitud se trata de un fenómeno complejo, el cual puede verse influido por múltiples variables tanto endógenas como exógenas, es precisamente por ello que deben ser considerados abordajes multidimensionales que planteen la educación como una inversión estratégica a la cual deben aportar los diferentes componentes de la sociedad. La educación científica y tecnológica de los jóvenes no puede estar acotada solamente al ámbito formal de las instituciones educativas, sino que debe ser pensada como una actividad de educación social y, por lo tanto, debe tenerse en claro que estará condicionada por los factores económicos, políticos, éticos y culturales. La metodología científica y los resultados científicos y tecnológicos abren nuevos caminos, sugieren nuevos modos de hacer las cosas, indican propuestas que no habían sido pensadas. Por lo que a futuro la educación científica-tecnológica puede producir profundas repercusiones en esos ámbitos (Valdés et al, 2002), pues todos los ciudadanos necesitamos tener las “herramientas” que nos permitan implicarnos en discusiones importantes que se relacionan con la marcha de nuestra comunidad, municipio, provincia o país.

37

4.2 Aprender ciencia haciendo ciencia

Los resultados presentados muestran que no es independiente el deseo de estudiar una carrera relacionada con la Ciencia o Tecnología con el hecho de haber realizado actividades experimentales en clase. También se ha verificado el rol activo que implica el participar de muestras científicas, así como el hecho de visitar fábricas, empresas o industrias desde la institución educativa, lo que se correlaciona positivamente con el interés de estudiar una carrera relacionada con la ciencia o la tecnología. Son por ello actividades que deben ser realizadas y fomentadas, especialmente en las escuelas rurales.

Consideramos que lo más valioso de la información adquirida con este trabajo son las perspectivas de acción que surgen no solamente desde el sistema educativo, sino desde el sistema científico y también desde el ámbito gubernamental. Lineamientos para educación escolar (formal) y social (no-formal): valorización de las

ferias de ciencias, contar con museos de ciencia interactivos, mejorar la interacción con los científicos y tecnólogos, acuerdos de colaboración con los organismos de Ciencia y Tecnología y las Universidades, grupos de investigación y trabajos conjuntos, detección de vocaciones, estudiar ciencias con laboratorios y experimentos -“aprender ciencia haciendo ciencia”-, más y mejor divulgación científica, formación de la comunidad, etc.

5. CONCLUSIÓN

Es interesante notar los múltiples atravesamientos del significante ‘interior’ en el trabajo realizado: las respuestas de los jóvenes del interior del país, sobre todo de las comunidades del interior de la provincia, expresando esas variables internas vinculadas a la actitud y planteando esos interrogantes y representaciones que salen del interior mismo de su ser. Pudimos notar así el interés de los jóvenes por la ciencia y la tecnología, aunque también que solamente con acciones especialmente dirigidas es que tendremos más jóvenes que se interesen en elegirlos como opciones profesionales. Sin embargo el objetivo de responder a las demandas pedagógicas y lograr una mejor educación en ciencias y tecnología no debe ser solamente el preparar a los estudiantes como si todos debieran llegar a ser especialistas en esas disciplinas. Si bien la sociedad necesita buenos científicos y tecnólogos, la formación que debemos buscar es aquella que les permita a los jóvenes el desarrollar sus potencialidades, una alfabetización en ciencias que les permita desarrollar formas de pensamiento que los lleve a tomar mejores decisiones en los diferentes ámbitos de su vida -personales y sociales- y a tomar conciencia de los problemas del país y participar en la búsqueda conjunta de soluciones. Prepararlos para una sociedad moldeada por los desarrollos en ciencia y tecnología implica simultáneamente contribuir a disminuir las desigualdades y la exclusión, metas que conducen indudablemente a una mejor calidad de vida y a sociedades más justas.

38

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo-Díaz, J. A. (2005). Proyecto ROSE: relevancia de la educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las ciencias*, 2(3), 440–447.
- Benavides, F., y Pedró, F. (2007). Políticas Educativas Sobre Nuevas Tecnologías En Los Países Iberoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 19–69.
Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/726>
- Colombo, E. M., Santillán, J. E., Chirre, A., Jarma, N., Pérez, A. I., Isgro, C. A., ... Lazarte, E. L. (2016). *Los jóvenes, la ciencia y la tecnología ¿un futuro posible?. Un estudio sobre la actitud hacia la ciencia y la tecnología de los estudiantes*

del ciclo medio en la provincia de Tucumán (1ra ed.). Tucumán (Argentina): Universidad Nacional de Tucumán - FACET.

- Falabella, I., Cocconi, M., y Rocha, A. (2014). La experiencia de aprendizaje en Ciencias Naturales y la elección vocacional. Un estudio en estudiantes preuniversitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65(2). Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/318>
- Fernández Christlieb, P. (1994). Psicología social, intersubjetividad y psicología colectiva. En M. Montero (Ed.), *Construcción y crítica de la psicología social* (1ra ed., pp. 49–126). Barcelona, Spain: Anthropos.
- Gil, P. D. (1998). El papel de la Educación ante las transformaciones científico-tecnológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 69–90. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1092>
- González Rey, F. (1994). Personalidad, sujeto y psicología social. En M. Montero (Ed.), *Construcción y crítica de la psicología social* (1ra ed., pp. 149–176). Barcelona, España: Anthropos.
- Klinksberg, B., y Novacovsky, I. (2015). *Hacia la inclusión digital. Enseñanzas de Conectar Igualdad* (1ra ed.). Granica.
- Koballa, T. R., y Crawley, F. E. (1985). The Influence of Attitude on Science Teaching and Learning. *School Science and Mathematics*, 85(3), 222–232.
- Leyton, D., Sánchez, C. L., y Ugalde, P. (2010). Estudio Percepción de los Jóvenes sobre la Ciencia y Profesiones científicas. *Universidad Alberto Hurtado*.
- López Herrerías, J. Á. (2017). Educar sujetos, propuesta pedagógica para nuestra cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 197–218. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1254>
- Marba-Tallada, A., y Marquez Bargalló, C. (2010). ¿Qué opinan los estudiantes de las clases de ciencias? Un estudio transversal de sexto de primaria a cuarto de ESO. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(1), 19–30.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2017). La identidad en riesgo: orientaciones socioeducativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 181–196. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1253>
- Menegotto, J. C., y Bernardes da Rocha Filho, J. (2008). Atitudes de estudantes do ensino médio em relação à disciplina de Física. *Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(2), 298–312.
- MinCyT. (2014). *La percepción de los argentinos sobre la investigación científica en el país. Tercera Encuesta Nacional (2012)*. Buenos Aires (Argentina).
- Molina, M., Carriazo, J., y Casas, J. (2013). Estudio transversal de las actitudes hacia la ciencia en estudiantes de grados quinto a undécimo. Adaptación y aplicación de un instrumento para valorar actitudes. *TED: Tecné, Episteme y Didaxis*, 33(1), 103–122.

- Moore, R. W., y Foy, R. L. H. (1997). The scientific attitude inventory: A revision (SAI II). *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 327–336.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul S.A.
- Occelli, M., Vilar, M. T., y Valeiras, N. (2011). Conocimientos y actitudes de estudiantes de la ciudad de Córdoba (Argentina) en relación a la Biotecnología. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 10(3), 227–242.
- OEI. (2010). 2021. *Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI-CEPAL-Secretaría General Iberoamericana.
- Ortega Ruiz, P., Saura Soler, J. P., Mínguez Vallejos, R., García de las Bayonas Cavas, A., y Martínez Martínez, D. (1992). Diseño y aplicación de una escala de actitudes hacia el estudio de las ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 10(3), 295–303.
- Osborne, J., Simon, S., y Collins, S. (2003). Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079.
- Polino, C. (Ed.). (2011). *Los estudiantes y la ciencia. Encuesta a jóvenes iberoamericanos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (1ra ed). Buenos Aires (Argentina): Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Polino, C., y Chiappe, D. (2009). *Percepción de los jóvenes sobre la ciencia y la profesión científica. Encuesta en Buenos Aires*. Buenos Aires (Argentina).
- RICYT. (2011). *El estado de la ciencia-2010*. Buenos Aires (Argentina).
- Rodríguez, W., Barbosa, R. H., Molina, L. M., Lizarazo-Camacho, A. M., y Salamanca, A. J. (2011). Actitudes hacia la ciencia: un campo de interés investigativo en la didáctica de las ciencias. *Actualidades Pedagógicas*, (57), 121–139.
- Schreiner, C., y Sjøberg, S. (2004). ROSE: The relevance of science education. Sowing the seeds of ROSE. *Acta didactica*. Norway: University of Oslo, Faculty of Education.
- Solbes, J., Montserrat, R., y Furió, C. (2007). El desinterés del alumnado hacia el aprendizaje de la ciencia: implicaciones en su enseñanza. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21, 91–117.
- Valdés, P., Valdés, R., Guisasaola, J., y Santos, T. (2002). Implicaciones de las relaciones ciencia-tecnología en la educación científica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 28, 101–128. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/961>
- Vázquez, A., Manassero, M. A., y Acevedo, J. A. (2005). Análisis cuantitativo de ítems complejos de opción múltiple en ciencia, tecnología y sociedad: escalamiento de ítems. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1), 1–32.
- Vázquez Alonso, Á., Manassero Mas, M.-A., y De Talavera, M. (2010). Actitudes y creencias sobre naturaleza de la ciencia y la tecnología en una muestra representativa de jóvenes estudiantes. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(2), 333–352.

El problema ético de la identidad digital en la educación virtual

The ethical problem of digital identity and virtual education

José Alberto Rivera Piragauta

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia

Janaina Minelli de Oliveira

Universitat Rovira i Virgili, España

Resumen

El escrito pretende llamar la atención sobre la importancia del aspecto moral en la educación virtual. Se reflexiona sobre la identidad digital de aquel que se educa en un entorno virtual de aprendizaje o que simplemente vive bajo las actuales coordenadas que han delimitado a la tecnología educativa. En este contexto, la identidad digital es definida como la expresión hiperexistencial del hombre ciborg manifestada en su avatar que actúa en el ciberespacio. Así las cosas, la construcción del escrito se elabora a partir de la necesaria relación de la ética con la educación y la tecnología, comprendiendo al ser humano como sujeto que se educa y que se afecta por lo tecnológico. Lo urgente no es la limitada preocupación por el plagio. Se argumenta sobre lo perentorio, es decir, adentrarnos en los campos fecundos y todavía inexplorados de la ética vivenciada en los entornos virtuales de aprendizaje. La tecnología, más allá de fomentar herramientas pasivas en las manos de los usuarios, adquiere matices de agente moral que influye sobre aquellos que la utilizan, que aplicada a la educación exige renovación de los planteamientos pedagógicos para la actualidad. Todo ello hace pensar en la necesidad de cuestionar o de replantear los paradigmas pedagógicos que orientan la educación a distancia y que deberán tener de manera axial a los valores como su fundamento. Finalmente, la relación de la triada educación, tecnología y ética, encuentran en ésta última un campo poco indagado y de necesario estudio para una educación virtual de calidad.

Palabras clave: aprendizaje; identidad digital; entorno virtual, ética; antropología.

Abstract

The paper aims to draw attention to the importance of the moral aspect in virtual education. It reflects on the digital identity of the one who is educated in a virtual learning environment or who simply lives under the current coordinates that have defined educational technology. In this context, the digital identity is defined as the hiperexistencial expression of the cyborg man manifested in his avatar, which acts in cyberspace. Thus, the construction of writing is based on the necessary relationship of ethics with education and technology, understanding the human being as a subject that is educated and affected by technology. The urgent thing is not the limited concern about plagiarism. It is argued about the peremptory, that is, to delve into the fertile and still unexplored fields of ethics experienced in virtual learning environments. Technology, beyond promoting passive tools in the hands of users, acquires nuances of moral agent that influences those who use it, which applied to education requires renewal of pedagogical approaches to the present. All this suggests the need to question or rethink the pedagogical paradigms that guide distance education and that should have values in an axial manner as its foundation. Finally, the relation of the triad of education, technology and ethics, finds in this last one a little researched field and of necessary study for a highly qualified virtual education.

Keywords: learning; digital identity; virtual environment; ethics, anthropology.

1. INTRODUCCIÓN

El escrito que se tiene entre manos hace parte de un primer estudio que buscará revisar el cumplimiento de la relación intrínseca entre ética y educación virtual. Teniendo en cuenta que la educación tiene una misión propia y que el ser humano al cual está destinada ha cambiado por la influencia de la tecnología, el escrito presenta una aproximación al concepto de antropología digital para determinar las características de este nuevo concepto y su necesaria relación con la educación virtual. Por consiguiente, el énfasis se ha puesto en el estudio del ser humano actualizado por la influencia de la tecnología. Estudiaremos algunas reflexiones filosóficas en torno al ser humano para llegar a la exposición de la antropología digital expresada en el ciborg y manifestada en el avatar. Es a ese tipo de hombre que se destina la tarea de la educación que cotidianamente hace uso de los entornos virtuales, y de modo particular, los entornos virtuales de aprendizaje. Entonces, se trata de poner sobre la mesa los elementos de lo tecnológico y de lo educativo para analizar el impacto dado a un nuevo estudio antropológico, que facilite una revisión suficiente para afirmar una auténtica educación virtual desde el e-learning. El mencionado análisis tendrá como punto de llegada la respuesta ética y de compromiso moral frente a los nuevos discursos y diseños metodológicos para educar.

42

Es importante reflexionar sobre la necesaria relación de la ética la educación y la tecnología, comprendiendo al ser humano como sujeto que se educa y que se afecta por lo tecnológico. El trinomio, educación-ética-tecnología, no se ha abordado ampliamente desde la reflexión pedagógica, aunque iniciativas recientes como Serholt et al. (2017) y Plante (2017) merecen ser destacadas. se ha escrito sobre tecnología educativa desde varias perspectivas, empero, la reflexión que se proyecta tendrá que ser necesariamente ética, ampliando la recurrente preocupación respecto al plagio (Gasparian, 2017; Cilliers, 2017).

El lector encontrará cuatro apartados en este escrito. El primero referido a la reflexión antropológica en torno a la identidad digital. El segundo, presenta la educación virtual destinada a la nueva concepción antropológica del sujeto en su identidad digital. Finalmente, en el tercer apartado, se abordan algunas consideraciones que abren la expectativa en torno a una investigación concienzuda que analice los criterios éticos que se han ido aplicando a la educación virtual desde sus diferentes elementos fundamentales.

2. UNA IDENTIDAD DIGITAL COMO NUEVA REFLEXIÓN ANTROPOLÓGICA PARA NUESTROS DÍAS

Definir la identidad del ser humano que se forma en la educación virtual se convierte en algo problemático. Un problema abordado desde la reflexión antropológica en cuanto análisis del sujeto humano, que se individualiza en el concepto de identidad.

La identidad humana se expresa y se dice en el término YO. La tradición académica y la historia del pensamiento se han dado a la tarea de elaborar las distintas concepciones sobre el YO: Decir YO implicó un conocimiento identitario y un avance para la lingüística –pronombre personal– de todos los idiomas de los distintos lugares del planeta. Los clásicos pensadores griegos –Sócrates en su Apología, Platón en sus distintos Diálogos y Aristóteles en sus obras Ética a Nicómaco– aportaron los elementos constitutivos para la definición de hombre. Fue una definición con un enfoque moral al concebirlo como el ser virtuoso, cuya única riqueza es el bien, que le hace responsable de sus acciones y así mismo le hace ser sujeto moral (Cassirer, 1968). Haciendo un salto en la línea del tiempo se llega a otras formulaciones, una de ellas promulgada por Descartes en su expresión: “Cogito ergo suum”, es una de las expresiones en las el yo está tácito y se refiere a una acción propia del ser humano en el pensar. Posteriormente la psicología con grandes pensadores como Freud y otros, propusieron sendos estudios sobre el significado del YO, curiosamente retorna sobre el clásico concepto de alma o la psique, como entidad responsable de las acciones humanas. Según lo plantea Foucault (1991), «lo que categoriza al individuo (...), le imbuye una identidad, le impone una ley de verdad que él debe admitir y los demás han de reconocer en él (...), es una forma de poder que hace del individuo un sujeto». Por otra parte, el mismo Foucault (1991) aplica el término *tecnologías* al yo, entendiéndose como *operación*, se trata, entonces, de saber cómo opera el yo (el si-mismo) con su cuerpo, con su alma, de alguna manera se trata de analizar las acciones del si-mismo (Foucault, 1991, p. 47).

Caminar hacia el objetivo de estudiar la construcción de identidad del ser humano, tiene un punto de quiebre y de obligatorio análisis en la obra de Bauman (2006). La identidad del ser humano prevalece desde su individualidad en cuanto que ésta le hace *más auténtico*, se trata según Bauman (2006) de buscar mi yo real y ser fiel a él mismo. Sin embargo, el quiebre está en que la individualización buscaría los amañados intereses egocéntricos, es lo que ha definido Bauman en su filosofía como una identidad fluida y dinámica, consecuencia precisamente de una sociedad líquida.

Ahora bien, se define al individuo humano desde su identidad sexual o de género, determinando su ser de hombre o su ser de mujer, o generando algunas concepciones a partir de ciertas perspectivas cómo sea definido ese individuo. Para Gergen (2006) el individuo es construido socialmente y desde el contexto postmoderno se afirma como un producto de las relaciones que otrora fueron determinadas en la entidad del yo individual (p. 191). Es interesante la reflexión del autor en torno a la interpretación de los signos y en este caso referido de manera particular al lenguaje. Se requiere necesariamente del otro –el yo relacional– para que interprete los signos que YO como individuo emito o realizo, tal relación establece significado a mis expresiones y del mismo modo interpreto los signos del otro YO. De lo anterior se infiere, entonces, que la identidad del YO como individuo se asume dentro del engranaje que los «rituales sociales lo permiten y se es tal persona porque es esencial para los juegos generales de la sociedad [...] Y como no hay yo fuera de un sistema de significados, puede afirmarse que las relaciones preceden al yo y son lo fundamental» (Gergen, 2006, p. 210). Sin relaciones, no hay interpretación y mucho menos lenguaje. El análisis del autor a partir de la postmodernidad y de lo que se entiende por el YO es afirmar de manera categórica la «anulación de la categoría del yo, ya nadie puede determinar con total certeza qué significa ser persona» (p. 219). Asunto que deriva en consecuencias éticas y morales a partir de una responsabilidad colectiva y ya no del individuo, es una culpabilidad de todos y a la vez de ninguno. La insistencia que hace el autor a lo largo de su escrito es explicitación de cómo se ha saturado el yo a tal punto que en la postmodernidad no sólo se imputa la culpa del individuo responsable de cualquier falta o evento negativo, sino que a su vez se involucran otros actores que construyen la escena, los que rodean o acompañan la acción del yo (Gergen, 2006, p. 210). Se da un constructivismo social del yo, lo saturan con el protagonismo de otros o un telón de fondo que masifica las individualidades.

Por otra parte, y en relación con el tema de la tecnología, Gergen (2006) estudiará lo que denomina «*tecnologías de la saturación social* centrales en la supresión contemporánea del yo individual». (p. 80) La detallada descripción de cada uno de los avances tecnológicos, desde la aparición del tren hasta los modernos avances en las comunicaciones, que han permitido incrementar el nivel emocional de muchas relaciones humanas, la distancia ya no es un problema para mantener sentimientos de amistad. Empero, esto trae una consecuencia que el autor denomina la colonización del yo, que puede entenderse como el desplazamiento del yo y el emplazamiento del yo tecnológico. De alguna manera, el autor plantea una situación de crisis ocasionada por la postmodernidad que hace ruptura con la

visión romántica de la modernidad en la responsabilidad y empoderamiento del individuo para caer en un mar de diferentes tonalidades que diluyen la realidad del yo (Gergen, 2006, p. 121).

Del estudio –algo pesimista– de Gergen analicemos la fuerte influencia de la tecnología en la elaboración de una nueva definición de identidad digital, que facilita la telepresencia del ser humano, que se proyecta en el ciberespacio y que puede enseñar-aprender en un espacio global, cada vez más amplio. Estudios recientes como Mahiri (2016; 2017) y de Oliveira (2017) indican que efectivamente categorías aceptadas como identidades raciales/étnicas primarias, o bien denominaciones de origen geográfico, edad o género no reflejan la gama fluida de experiencias vividas por las personas con fuerte actividad en la sociedad digital. Se desprenden retos para la educación en general y para el planteamiento multicultural en particular. Es necesario reconocer que en la actualidad la identidad digital es nueva expresión antropológica. Lo que manifiesta el problema del cual se ocupa esta reflexión, pues ya no es posible mantener las clásicas definiciones sobre el ser humano. Paulatinamente la identidad del ser hombre se ha afectado positiva o negativamente –depende la arista de quien lo quiera ver. Hoy por hoy el hombre tiene un nuevo tipo de identidad o identidad digital. Este es el problema con el que tiene que habérselas la educación virtual.

45

Así las cosas, la nueva concepción de identidad tiene a su vez dos maneras de manifestarse, la primera sigue siendo a través del cuerpo pero que se ha actualizado en un nuevo concepto al que se le ha denominado ciborg y la segunda está dada en una representación digital y electrónica que navega en el ciberespacio denominada avatar. Ambos conceptos –ciborg y avatar– se van reelaborando desde la nueva perspectiva de una antropología digital.

Veamos el primer concepto de ciborg. Es clásico citar como referente para el caso del ciborg a Haraway (1995), esta autora dice que ciborg «... es una criatura híbrida, compuesta de organismo y máquina» (p. 62); es también un ente humano o de otra criatura disfrazado con “alta tecnología” como sistemas de información de control ergonómico, por ejemplo, los textos y diríamos los hipertextos en cuanto sistemas autónomos de comunicación. Tal vez llamar al ciborg de “criatura híbrida” lo sitúe lejos de la vida cotidiana. La propia palabra “ciborg” puede dar la impresión de futurismo o ciencia ficción. Los ciborgs, sin embargo, están más cerca y son más numerosos de lo que podamos pensar. Estas criaturas híbridas son todas

aquellas personas que llevan prótesis o implantes robóticos que pueden compensar la disfuncionalidad de órganos naturales o expandir la funcionalidad del cuerpo humano. Aguilar (2008) afirma que:

Debido a la incisión en la carne de las nuevas tecnologías, su ontología clásica (del ser humano) ha sufrido un cambio radical que obliga a pensarlo en parámetros diferentes a los establecidos hasta la fecha y cuestiona de nuevo conceptos como alienación o humanidad, además de volver obsoletas las categorías de sexo y género. [...] se analizan como ejes ciborgizadores del cuerpo: el cuerpo textual del mapa genético y las posibilidades de la bioingeniería, y el mundo virtual de Internet donde se diluye el cuerpo físico o el no-cuerpo de la filosofía transhumanista (p. 9).

Algo interesante de resaltar del texto anterior es la afirmación explícita sobre el Internet, al ser un mundo donde se diluye el cuerpo físico, entonces, la realidad corpórea es un autómatas que realiza el ejercicio de teclear y manipular un mouse, más pareciera una existencia petrificada en el tiempo entre la silla y el escritorio, toda la atención la centra en la pantalla que absorbe su existencia sincrónica.

46

Broncano (2009) aterriza más el concepto ciborg sin dejarlo tan futurista y lo aplica para todos los seres humanos, pues según el autor somos «hechos de materiales orgánicos y productos técnicos como el barro, la escritura, el fuego» (p. 20). Son seres posthumanos o de la frontera y es posible que el ciborg experimente sentimientos contradictorios con lo que le ha transformado y que se llama prótesis. La prótesis molesta y genera una nostalgia de lo primigeniamente natural, algo artificial que se liga a un pasado. Como lo expone Broncano (2009), «la categoría ciborg es una figura a la vez descriptiva de lo que somos y parte del imaginario de lo que queremos ser» (2009, p. 45).

Por otro lado, la nueva identidad digital del ser humano se manifiesta en múltiples dispositivos. Es un “yo virtual” que habita desde el correo electrónico, blog, cursos online, hasta el mundo de las distintas redes sociales. «Tenemos múltiples máscaras y en múltiples aparatos digitales [...] Ya no habría una multiplicidad de yoos separados por la pantalla que nos servirían para crecer en el mundo offline, sino que ahora nuestras vidas enteras fueron invadidas por redes sociales y tecnologías móviles» (Valderrama, 2017). Este mismo autor cita de manera detallada a Turkle (2015) se vuelve menos posmoderna en sus fundamentos y más nostálgica, la conexión con otros por internet nos haría más solitarios, pues el vínculo no sería tan verdadero y auténtico como el que se genera en las relaciones cara a cara:

En Facebook, estás, ostensiblemente, representándote a ti mismo y hablando de tu propia vida. Es por eso que la gente te quiere. Quieren saber lo que estás haciendo y pensando. En teoría, usted conoce la diferencia entre usted y su yo de Facebook. Pero las líneas se vuelven borrosas y puede ser difícil mantenerlas rectas. Es como decir mentiras muy pequeñas con el tiempo. Te olvidas de la verdad porque está muy cerca de las mentiras (Turkle, 2015).

Lo anterior sugiere un dilema antropológico que podría llegar a ser un dilema ético. El dilema existe entre el “yo analógico o real” también llamado offline y el “yo virtual o digital” o llamado online. Para Giones y Serrat (2010) una misma persona puede tener diferentes identidades «como fan de un grupo de música internacional, como miembro de una comunidad religiosa y como integrante de una saga familiar. Estas tres identidades pertenecen a una misma persona y eso se puede ver fácilmente reflejado en Internet» (Giones y Serrat 2010). La máscara virtual del yo real deja las huellas de lo que dice ser en los distintos entornos virtuales en donde interactúa, para entender esta afirmación vale la pena traer a colación la mención que hace Gubert (2002) sobre el análisis de la obra de Adelbert von Chamisso *La maravillosa historia de Peter Schlemihl*, en la añoranza del protagonista (Schlemihl) de su sombra. A la nueva identidad digital le ocurre lo que decía Chamisso de aquel hombre, cuyos límites corporales se desbordaban en la sombra, como derivaciones o una dispersión del yo que se podían manipular en su contra con prácticas mágicas (Gubert, 2002, p. 12). Entonces es posible que electrónicamente, desde los medios digitales, se muestre nuestra existencia, a través de las huellas que deja el “yo” en el ciberespacio como identidad virtual (Rivera, 2014, p. 370).

Para añadir complejidad a la situación, la nueva máscara del ser humano está en medio de una cultura modificada por lo cibernético, habita ahora en la cibercultura, está en un nuevo mundo, el mundo de lo virtual o de los entornos digitales. En ese ciberespacio se expresa y existe el ser humano que se proyecta a través de la nueva máscara digital o avatar (De Kerckhove, 1999). Curiosamente el término máscara evocará el origen griego del mismo término en el concepto de persona o prosopon. Redondeando la idea, la nueva identidad digital del ser humano es el avatar proyectado, es la representación electrónica de la información del ser humano en el ciberespacio. Al respecto Castañeda y Camacho (2012) afirman que la configuración de éste nuevo tipo de identidad dada por el mundo de lo técnico o medios tecnológicos donde está el sujeto humano es la identidad digital. Identidad digital, que para Anwar et al (2006) significa la representación electrónica que brinda información acerca de un individuo u organización específica. Para Pérez (2012), definir identidad digital es poner «el énfasis en aquellos rasgos del individuo que encontramos digitalizados y que están a disposición de los demás. [...] aunque Internet, las redes sociales y los dispositivos móviles son los que lo

han impulsado...» Determinar la identidad de alguien antes de la aparición de la Internet se supeditaba a la documentación escrita y a los archivos generados en las oficinas o lugares destinados para tal fin. Para Pérez (2012) es a finales del siglo XX donde se facilita la digitalización de la información personal y es posible leer mediante un código de barras o un código QR toda la información sobre el ser humano que porta tal identidad. En definitiva, podría aceptarse entonces que la identidad digital es la expresión hiperexistencial del hombre ciborg manifestada en su avatar que actúa en el ciberespacio.

3. LA IDENTIDAD DIGITAL Y LA EDUCACIÓN VIRTUAL

El ser humano actualmente habita entornos virtuales. Mediante su avatar existe en un ciberespacio y fortalece su condición de ciborg. El tema de la identidad digital y su relación con los entornos virtuales de aprendizaje, ha tenido un amplio estudio desde la percepción de la psicología de la educación virtual. Se afirma que desde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) emergen procesos distintos de desarrollo y socialización. Lalueza et al afirman en Coll y Monereo (2008) que:

48

Si bien nuestro análisis sobre la construcción de identidad en el ciberespacio se ha basado en el texto escrito y la des-corporeización, aquí nos encontramos con algo así como una nueva re-corporeización, con formas de construcción de identidades que utilizan no solo la narrativa y el texto, sino también la imagen y representaciones icónicas donde el cuerpo se satura de contenidos simbólicos. (p. 70)

En la cita de Lalueza es importante resaltar que la nueva identidad digital se estructura a partir de la narrativa, el texto, la imagen y las representaciones icónicas. Parece mantenerse una escisión entre cuerpo e identidad, entre lo expresado y quien lo expresa, asunto que deberá ser tenido en cuenta para analizar los comportamientos y los pensamientos, entre el que escribe y lo que escribe. Estos matices y precisiones son importantes a la hora de relacionarlos con los entornos virtuales y con mayor razón si dichos entornos son de aprendizaje, es un asunto que colinda con responsabilidades éticas y morales de quien se expresa, educa y aprende en un entorno virtual. La construcción de una identidad en la red, según Coll y Monereo (2008), parte del acuerdo unánime al afirmar que «la frecuente interacción con otras personas en un entorno virtual puede generar una representación autorreferenciada del propio yo, es decir, la percepción de que existe en la red al menos un “yo mismo”, en palabras de Galvez y Tirado (2006) que nos representa e identifica, es decir una identidad virtual» (p. 123). De Oliveira et al (2015) sugieren que las fuerzas

del cambio tecnológico y la globalización combinadas con la creciente facilidad de uso y acceso a estas tecnologías tienen implicaciones para la construcción del conocimiento que se sitúan en diferentes niveles de solidaridad y compromiso (individual, grupal y comunitario). Estas nuevas formas de interacción y construcción del conocimiento permiten la aparición de pedagogías de abajo hacia arriba que pueden conducir a la licuefacción de las identidades raciales y culturales.

Si lo dicho hasta ahora hace referencia a una identidad creada por los medios tecnológicos, entonces ¿dónde se puede concretar dicha expresión de identidad? La evidencia está en las actuales generaciones de jóvenes. Han sido diversas las denominaciones que se han dado a esta generación, a saber: Generación X, Generación Baby boomers, Generación perdida, etc. Como resultado de juiciosas investigaciones alrededor de la generación de los jóvenes se pueden mencionar tres obras: *Generación Einstein* de Jeroen Boschma (2007), *La generación APP* de Howard Gardner y Katie Davis (2014) y las últimas publicaciones sobre la generación Millennials, por ejemplo *Millennials en la oficina: Cómo lidiar con una generación que no sigue las reglas* de Lee Caraher (2015). Las obras de Boschma y Caraher tienen un enfoque de mercadeo, pues su intención es mostrar la generación de los jóvenes como potenciales consumidores y clientes activos de las distintas tendencias de la economía de mercado.

Los jóvenes de la Generación Einstein –según Boschma– tienen toda la información que necesitan, no se pueden imaginar una situación distinta sin el Internet. Cuantas veces chatean, así mismo es su concepción de amistad y de mundo, es muy fácil enviar un “me gusta” y su vida se simplifica en estas acciones de las redes sociales; se sintetiza en emoticones y breves expresiones. Es posible que a ésta generación se le pueda denominar también *nativos digitales* según la concepción de Prensky (2010), porque son jóvenes que tiene a mano la información en la Internet las 24 horas de los 7 días a la semana. «Internet se ha convertido en mucho más que una biblioteca digital» (Boschma 2007, p. 55). Los jóvenes «Están aprendiendo a pensar sobre el propio pensamiento, la metacognición» (p. 109). Se miran y juzgan a sí mismos dentro de procesos mentales de cómo son y porque lo hacen. Desde sus características diferenciales son jóvenes a los que les gusta argumentar y discutir sobre las realidades y acontecimientos con los posibles desenlaces, se vuelven líderes de nuevos cambios y de nuevas expectativas, aunque también pueden abrigar un sentimiento temporal de que «nada tiene sentido» (p. 109)

Por otro lado, en la obra de Gardner y Davis (2014) se explica el sentido de una generación en su mayoría de jóvenes que gestionan su identidad y que no siempre coincide con lo que realmente son, es decir, son jóvenes de personalidad tímida e introvertidos y cuando están en línea son más extrovertidos (p. 73). La privacidad y la imaginación en el mundo digital abre a los jóvenes nuevas vías de expresión creativa. Es una investigación que merece ser estudiada con mayor detenimiento, que por ahora permite afirmar ciertos cambios en las conductas y acciones humanas de quienes son llamados nativos digitales y de los nuevos criterios para valorar sus acciones. Sobre todo porque se requiere analizar como esas App (aplicaciones digitales o electrónicas) ayudarían a gestionar un ambiente virtual de aprendizaje y que elementos de la acción educativa se requieren estudiar con el propósito de aprovechar sus beneficios desde una educación virtual. Para Gardner (2014) «...la identidad de los jóvenes está cada vez más prefabricada. [...] como una aplicación ómnibus» (p. 70) queriendo con esto demostrar que las características más relevantes de la persona no se pueden determinar fácilmente.

50

De manera expedita se mencionaron las distintas características de cómo se han estudiado las generaciones recientes. Ahora bien, dichas generaciones son un reto que se impone a la educación, la tecnología le ha modificado las coordenadas en las que se mueve el sujeto a educar. En cuanto mejor dominio tenga la educación de los recursos tecnológicos, así mismo será el éxito en su tarea primordial, en palabras de Ramírez y Casillas (2014) el nuevo capital tecnológico es una nueva especie del capital cultural. Por tanto, el capital tecnológico,

[...] comprende el conjunto de saberes, *savoir-faire* y saberes prácticos usados en el proceso de aprendizaje (sentido con que utilizan las TIC en la escuela). Su posesión es un atributo que diferencia a los individuos y les permite competir de mejor manera en muy diversos campos y espacios sociales. Consideramos que el capital tecnológico, en tanto nueva especie del capital cultural también se puede medir en sus propios términos, en sus formas: Incorporada, Objetivada e Institucionalizada. (Ramírez y Casillas, 2014, p. 30)

Así las cosas, además de la riqueza cultural que en la educación es un capital neto para vehicular el conocimiento, este se allega más fácil cuando se añade un nuevo capital: el tecnológico. Empero, el término capital puede parecer algo clasista y no se trata de tal acepción peyorativa, por el contrario la intención es de incrementar en riqueza las estrategias y métodos para educar, como dirá Ramírez y Casillas (2014, p 37) formulando políticas que sigan aumentando la inclusión y disminuyendo la brecha digital que amenaza esta nueva forma de educar.

4. LA ÉTICA ABORDA LA TECNOLOGÍA

El punto de encuentro entre la ética y la tecnología ha tenido diversidad de reflexiones y de estudios, entre ellos el “Principio de responsabilidad” anunciado por Hans Jonas. La responsabilidad jonasiana está determinada por el nuevo imperativo ético a saber: «Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la tierra» (Jonas, 1995, p. 40). Ahora bien, el tema ético ha tenido un amplio abordaje en relación con el medio ambiente, temática que aún sigue vigente. Otros autores desde la compilación hecha por la UNESCO y editado por Henk A. M. J. Ten Have (2010) han manifestado un diálogo interdisciplinar entre las ciencias del medio ambiente y la ética ambiental.

¿Tiene la tecnología algún espacio en la ética? O la otra manera de formular la cuestión es: ¿la ética puede limitar o determinar el influjo de la acción tecnológica? Ambos interrogantes se plantean desde el marco educativo que relaciona los tres términos de este escrito. Para este apartado se tendrá en cuenta la compilación de los editores Kroes y Verbeek (2014), que permitirá comprender mejor los análisis sobre el *estatus moral* o *el estado moral* de los artefactos técnicos o de la acción moral de la tecnología. Se trata de entender mejor la influencia de la tecnología sobre el ser humano o sobre las acciones humanas, como si los artefactos o dispositivos tecnológicos asumieran un rol de agentes, veamos:

Al ser “agentes” en lugar de simples instrumentos pasivos, los artefactos técnicos pueden influenciar activamente en sus usuarios, cambiando la forma en que perciben el mundo, su forma de actuar en el mundo y la forma en que interactúan entre sí. Artefactos técnicos, que se toman como agentes para ser susceptibles de valoración moral: más o menos similares a los seres humanos, artefactos técnicos en sí mismos cuyas acciones pueden ser calificadas como moralmente buenas o malas. Desde este punto de vista, la imagen de artefactos técnicos siendo instrumentos pasivos moralmente neutros se sustituye por una imagen en la que los artefactos técnicos figuran como una especie de agentes morales (Kroes y Verbeek, 2014, p. 1).

Afirmar que los artefactos técnicos son “agentes” que influyen moralmente en los usuarios, es una aseveración que genera más que preocupación, propone una revolución. Es posible, entonces decir –en este caso– que la tecnología misma transforma el proceso educativo, adquiriendo nuevos matices. Algo de resaltar sobre esta particularidad es el carácter dinámico que imprime el significado moral del artefacto. Siguiendo con Kroes y Verbeek (2014), en la introducción que escriben en su obra compilatoria, presentan de entrada el dilema clásico sobre la bondad o maldad de lo tecnológico. A partir de referencias al mundo griego con Prometeo, pasan a relatar un cuento chino cuyo protagonista (el anciano clásico

de las historias chinas) es interpelado por Tsi Gung quien observa que un anciano riega la tierra a través de zanjas y Tsi Gung le propone reemplazar dicho trabajo con una máquina. Ante la propuesta el anciano reprende tal acción considerando que el hombre al usar una máquina transforma su corazón en máquina. «Razón por la cual, el uso de la tecnología no es compatible con los principios de la buena vida. Es una característica inherente de la tecnología (su carácter maquina) que hace de su uso algo moralmente malo» (Kroes y Verbeek, 2014, p. 3). Es como si se corrompiera el espíritu del usuario al manipular el artefacto, pues su corazón pierde su simplicidad y se hace otra máquina. Para salir del embrollo los editores presentan las contribuciones de diferentes autores que permitirán dilucidar la cuestión sobre lo bueno o malo de la tecnología, o la acción moral de la tecnología y sobre la acción moral de los artefactos técnicos en un sentido literal. Significa entonces, que los artefactos técnicos son agentes morales y actúan sobre algo o alguien. «De acuerdo con las teorías éticas tradicionales tal caracterización es confusa debido a los artefactos técnicos no admiten ninguna calificación moral por sí mismos, ya sea bueno, malo o neutral» (p. 4). Sin embargo, las cosas materiales influyen sobre la conducta y las acciones humanas, la historia podría dar evidencia de ello al recordar a un ser humano antes de la aparición de la imprenta y posterior a su invento o lo que hemos percibido todos y es lo que ha significado la aparición del internet; el acaecimiento de algo modifica las teorías. Es así, como todos los autores que contribuyen en el escrito *El estatuto moral de los artefactos técnicos*, comparten un interés común, a saber, «cómo interpretar el estado moral de los artefactos técnicos, un problema que se hace cada vez más urgente con la creciente influencia de la tecnología en la vida moderna» (Kroes y Verbeek, 2014, p. 5).

Es importante mencionar que en este desglose que se va haciendo de la obra referenciada, el eco de fondo es la educación virtual mediada por la tecnología y sus repercusiones éticas. Continuemos. En el texto compilado de Kroes y Verbeek (2014), Carl Mitcham comienza su contribución analizando en primer lugar si los artefactos técnicos son agentes morales, es decir, actúan moralmente. Mitcham define dos olas que han tratado el dilema, en la primera se defiende que la acción moral no le pertenece al artefacto sino al diseñador o usuario humano; mientras que en la segunda ola la reflexión giró en torno a la acción de los artefactos,

[...] fue así como en los años ochenta un pequeño grupo de sociólogos de Ciencia, tecnología y sociedad (STS) propusieron un nuevo enfoque llamado Actor Network Theory (ANT) que eyectó cualquier distinción entre la agencia principal en humanos y la agencia secundaria en artefactos. Las figuras principales de este nuevo enfoque fueron Bruno Latour, Michel Callon y John Law

[...]. Para Latour, la distinción entre agentes y sus artefactos agentes debe ser reemplazada por un concepto de “actantes” que se aplica igualmente a ambos (Kroes y Verbeek, 2014, p. 19).

Lo interesante de la apuesta de Mitchman es que termina relacionando el estudio académico sobre la acción moral del artefacto técnico. Además, de agregar a tal estudio la dimensión performativa del lenguaje y del habla como condición propia del agente moral, para lo cual se vale del estudio de Arendt (1993)

En todo caso, sin el acompañamiento del discurso, la acción no sólo perdería su carácter revelador, sino que también su sujeto, como si dijéramos; si en lugar de hombres de acción hubiera robots se lograría algo que, hablando humanamente por la palabra y, aunque su acto pueda captarse en su cruda apariencia física sin acompañamiento verbal, sólo se hace pertinente a través de la palabra hablada en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer. (Kroes y Verbeek, 2014, p. 202)

Esto le permitirá concluir que la automatización de procesos, por más robotizados que parezcan no pueden reducir el discurso o el lenguaje al artificio mismo. No hay acción sin palabra o sin discurso. Se podría incluso decir, que toda acción que reclama su responsabilidad implica una justificación del lenguaje que la explica. Un ejemplo claro de lo que se está afirmando, es asumir que los procesos de automatización que realiza un robot corresponden a la mecanización de sus acciones, sin embargo, el robot no puede explicar o justificar los distintos fallos que puedan tener sus acciones. La argumentación que justifica las consecuencias de las acciones y explica lo malo de ellas no puede hacer parte de un proceso de automatización. Es posible que un entorno virtual de aprendizaje cumpla con unos para metros y estándares de calidad, por ejemplo, cuando un tutor diseña un curso cumple con unos estándares y rúbricas para que los contenidos posean la calidad y pertinente a los estudiantes. Por lo anterior, tanto quien diseña, como el tutor asumen una responsabilidad moral al facilitar mediante un dispositivo el conocimiento de aquellos participantes a quienes no se les engaña, sino se les enseña. En este caso el dispositivo didáctico cumple con un estatuto moral, que no se da a sí mismo, pero que si cumple con las condiciones de calidad educativa cumplirá con un buen fin en los estudiantes que aprenden de tal dispositivo pedagógico.

Uno de los aportes que viene bien para este tema del artículo, tiene como idea central la pregunta por el significado moral de la tecnología. Para Verbeek (2011) hay un dilema y una gran oposición ¿Qué pasa con la responsabilidad humana si los artefactos materiales entran a jugar un papel en el ámbito de la ética? Se podría plantear también esta pregunta: ¿es posible una simetría entre la responsabilidad moral aplicada a los artefactos técnicos y a los seres humanos? Algunos visos de

respuesta se dan desde el siguiente planteamiento: «la ética trata de la cuestión de cómo actuar o cómo vivir, y las tecnologías ayudan a configurar cómo actuamos y vivimos, hay buenas razones para afirmar que las tecnologías tienen un significado moral explícito» (Kroes y Verbeek, 2014, p. 77). Las tecnologías influyen en la toma de decisiones de los seres humanos y para eso es claro el ejemplo que plantea el autor de la ecografía obstétrica, que no obliga a inclinar la decisión por el aborto, pero que establece un tipo de relación entre el feto y sus padres. La acción moral es un compuesto entre la acción humana y la influencia del ámbito tecnológico (Kroes y Verbeek, 2014, p. 78). Quedan abiertos los espacios para responder desde el papel de la educación y de los entornos virtuales en ese tipo de influencia tecnológica. Afirma el mismo Verbeek: «los seres humanos y las cosas contribuyen a las acciones y decisiones morales. La reducción de la ética a un asunto exclusivamente humano nos deja con un mundo muy empobrecido» (p. 80). Tanto las cosas como los humanos se necesitan para una acción. La moral será un asunto híbrido entre dispositivos tecnológicos y seres humanos: el para qué se usa un dispositivo y cómo tal artefacto influye en mis pensamientos y decisiones. Además de ser una relación ética o moral parece tener un fundamento de orden ontológico.

54

En suma, el planteamiento del autor no defiende una simetría entre un tipo de acción moral tanto del objeto o artefacto técnico y el sujeto humano; más bien se trata de “una interacción y constitución mutua” una relación híbrida, pues «La moralidad no se encuentra ni en los objetos mismos, ni en los sujetos autónomos. Sólo se da en las relaciones entre sujetos y objetos, donde los objetos tienen significación moral y los sujetos están comprometidos en relaciones mediadas con el mundo» (Kroes y Verbeek, 2014, p. 87). Empero, es de reiterar entonces, la importancia de entrar a articular en la relación de la acción moral influenciada por la tecnología y la formación de los criterios éticos que determinarán el tipo de acción responsablemente moral.

5. CONCLUSIONES

El poner en diálogo la tecnología y la educación, dejando en el centro del debate al ser humano y su formación ética, ha llevado a concebir la identidad digital como expresión hiperexistencial del hombre ciborg manifestada en su avatar que actúa en el ciberespacio. Esta es una manera de ser desde la ética (un ethos) que se asume como reto para las actuales y futuras generaciones de seres humanos. La educación –y en este caso la educación virtual– tendrá que habérselas siempre con un sujeto a educar. Según la incidencia de los avances tecnológicos y su relación con ellos la

tecnología ha posibilitado una educación virtual cuyo estudiante está inmerso en realidades no predeterminadas por categorías como origen geográfico, género o la edad. Además, hay que denunciar de forma reiterada las desigualdades de acceso a la tecnología. García Aretio (2007) afirma que toda educación tiene sentido en un determinado contexto, sin embargo, esto genera una injusta desigualdad entre quienes pueden tener el fácil acceso a la educación y quienes –en el caso Colombia– deben hacer fila para “comprar unos minutos” que le permitan conectarse a la red. En América Latina hay una deuda ética de algunos Estados, en donde se carece de la igualdad para todos los ciudadanos, haciendo que la educación a distancia, de manera contradictoria a su esencia no tenga la cobertura para todos (Katz y Callorda, 2015; SITEAL, 2012). En definitiva, ya a lo advierte García Aretio (2007) «no debe olvidarse que lo que satisface la demanda de la educación en un determinado espacio, no siempre resulta igual en otro» (p. 15). Es verdad que estos procesos educativos de acuerdo con las realidades descritas y con los contextos mencionados, no son vividos por el ser humano en todos los lugares del planeta del mismo modo, que en aquellos países o lugares donde se ha favorecido tanto el avance de la tecnología educativa como la cobertura para todo estudiante. El tema económico y político de los países interfiere en una mirada de avance de la educación mundial.

La tarea de la educación, por antonomasia está dirigida al ser humano. No importa que, hoy por hoy, éste ser humano esté influenciando por la tecnología. Si el ser humano, sujeto de la educación ha transformado sus características, entonces la educación debe adaptar y ofrecer elementos formativos acorde a los cambios.

Surge la necesidad de que desde la ética se propongan parámetros claros y tangibles para orientar la acción docente en entornos virtuales. Dichos parámetros deben extrapolar la preocupación por el plagio y adentrar los campos fecundos y todavía inexplorados de los valores y la solidaridad vivenciados en los entornos virtuales de aprendizaje. Se trata, entonces, no de estudiar el porqué del plagio o de las acciones deshonestas que se pueden dar en cualquier entorno educativo, sino entrar a analizar cómo la educación virtual impartida con la calidad pertinente ha formado en las competencias éticas, en los criterios individuales que forman un carácter o *ethos*, que como etimológicamente la misma palabra remite a costumbre a aquellas capacidades y cualidades inherentes al individuo. Además, hace falta establecer parámetros y planteamientos pedagógicos que incorporen la visión de que la tecnología, más allá de ser una herramienta, tiene significación moral en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, está el análisis de la calidad de la educación que hace uso de los entornos virtuales de aprendizaje, y un segundo aspecto, que

se refiere a las acciones y actitudes del compromiso auténtico de quien se educa en un entorno virtual de aprendizaje. Se abre un camino interesante, que está en indagar cuáles son los fundamentos éticos que caracterizan la práctica pedagógica en un entorno virtual. Todo lo anterior hace pensar en la necesidad de cuestionar o de replantear el (o los) paradigma(s) pedagógico que orienta(n) la educación a distancia desde el e-learning.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, T. (2008). *Ontología ciborg. El cuerpo en la nueva sociedad tecnológica*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bergmann J. y Grané M. (2013). *La universidad en la nube. A universitat e na nuvem. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius* (Universitat de Barcelona). Col·lecció Transmedia XXI.
- Boschma, J. (2007). *Generación Einstein. Más listos, más rápidos y más sociables*. Gestión 200: Barcelona
- Broncano, F. (2009). *La melancolía del ciborg*. Herder: Barcelona.
- Canabal, A. (2015). *Nanoética. Una reflexión ética necesaria por una nueva revolución científica, la Nanotecnología*. Relecciones. Nº 2, p. 95-106.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de cultura económica
- Castañeda, L y Camacho, M. (2012). *Desvelando nuestra identidad digital*. El profesional de la información, julio agosto, v. 21, n. 4, pp. 354-360. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2012.jul.04> Fecha de consulta septiembre 20 de 2016
- Castells, M. (2003). *La era de la información. El poder de la identidad*. Vol. II. México D. F.: Siglo XXI.
- Cilliers, L. (2017). *Evaluation of information ethical issues among undergraduate students: An exploratory study*. *South African journal of information management*. Volume: 19 Issue: 1 Article Number: a767
- Coll, C. y Monereo C (Eds). (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- De Oliveira, J. M.; Henriksen, D.; Castañeda, L.; Marimon, M.; Barberá, E.; Monereo, C.; Coll, C.; Mahiri, J.; Mishra, P. (2015). *The educational landscape of the digital age: Communication practices pushing (us) forward*. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*. 12 (2) 14-29.

- De Oliveira, J. M. (2017). *Race insanity: Intertextual discursive practices challenging race and ethnicity in the digital age*. Education Multicultural Review.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Madrid: Paidós
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder* traducción de María Cecilia Gómez y Juan Camilo Ochoa. Editorial: Bogotá: Carpe Diem Ediciones
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Méjico: Fondo de cultura económica
- García Aretio, L. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- Gardner, H. y Davies, K. (2014). *Generación App. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Paidós
- Gasparyan, Armen Yuri; Nurmashev, Bekaidar; Seksenbayev, Bakhytzhani; et al. (2017). *Plagiarism in the Context of Education and Evolving Detection Strategies* Journal of Korean medical science. Volume: 32 Issue: 8 Pages: 1220-1227 Published: AUG 2017
- Gubert, R. (2002). *Máscaras de la ficción*. Barcelona: Editorial Anagrama,
- Kroes, P y Verbeek, P. (2014). *The Moral Status of Technical Artefacts*. Suiza: Springer
- Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Mahiri, J. y Kim, G. M. (2016). Micro-cultures and the Limits of Multicultural Education. UT. Revista de Ciències de l'Educació. 1. pp. 22-28. doi: <http://dx.doi.org/10.17345/ute.2016.1.970>
- Mahiri, J. (2017). *Deconstruction race: Multicultural education beyond the color bind*. In press
- Martin, Ch. y Ruitenberg, C. (2016) *Ethics in profesional education: introduction to the special issue*, Ethics and Education, 11:1, 1-4, DOI: 10.1080/17449642.2016.1145493
- Monterroso, E., y Escutia, R. (2011). *Enseñanza práctica en 3D: juicio virtual*. @tic, 46-54.
- Olcott Jr. D., Carrera, X., Gallardo, E. E. y González, J. (2015). Ética y Educación en la era digital: perspectivas globales y estrategias para la transformación local en Cataluña. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 12(2). págs. 59-72. doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i2.2455>
- Ortega y Gasset, J. (2001). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Alianza
- Pérez, M. (2012). *Identidad digital*. Revista TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación. (p. 1/4) Editada por Fundación Telefónica. Recuperado de: <https://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2012042611500001&idioma=es>
- Plante, P. (2017). The hacker ethic, a digital ethics model for education. Education et Francophonie. Volume: 45 Issue: 1 Pages: 89-106 Published: SPR 2017

- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Recuperado de [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf). Distribuidora SEK, S.A
- Ramírez, Alberto y Casillas, Miguel. (2014) *Háblame de TIC: Tecnología Digital en la Educación Superior*. Argentina: Brujas
- Rivera, J. A. (2012). *La educación, entre la ciencia y la técnica*, Revista Historia de la educación latinoamericana RHELA, vol. 14, fasc.19, 151-174. Colombia: Búhos Editores.
- Rivera, J. A. (2014). *La subjetividad del ciborg: ¿prosoyon o avatar? Una reflexión antropológica* Revista Ars Brevis, p. 356-376. Barcelona: Cátedra Ramon Llull Blanquerna-Universitat Ramon Llull.
- Sibilia, P. (2010). *El hombre postorgánico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Prometeo
- Serholt, Sofia; Barendregt, Wolmet; Vasalou, Asimina; et al. (2017) *The case of classroom robots: teachers' deliberations on the ethical tensions*. AI & Society November 2017, Volume 32, Issue 4, pp 613–63 Recuperado de <https://link.springer.com/journal/146/32/4/page/1>
- Turkle, S. (2015). Reclaiming Conversation. *The Power of Talk in a Digital Age*. Nueva York: Penguin Press
- Valderrama, M. (2017). *El devenir de la identidad digital: del yo proteico al yo identificado* PAAKAT: revista de tecnología y sociedad. 6 (11). Guadalajara feb. 2017

Los libros sobre Deportes y el fomento de la lectura en el currículo de Educación Física: un análisis del libro de Arthur G. Miller y Virginia Whitcomb (1957)

Books about sports and the development of reading in Physical Education curriculum: an analysis of Arthur G. Miller and Virginia Whitcomb's book (1957)

Rafael Guimarães Botelho

Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Río de Janeiro (IFRJ), Brasil

Resumen

Este artículo tiene como objetivos: (a) analizar las actividades propuestas por Miller y Whitcomb para la inclusión y utilización de libros sobre Deportes y el fomento de la lectura en el currículo de Educación Física; (b) identificar las referencias de las obras sobre Deportes presentadas por los autores en su obra de 1957. El objeto de estudio es la clásica obra *Physical Education in the elementary school curriculum* (Miller & Whitcomb, 1957). Para llevar a cabo esta investigación se han utilizado dos técnicas distintas: el análisis de contenido y el análisis documental. Respecto a los resultados, el tema del fomento de la lectura y de la literatura aparece en el *Capítulo 12 – Artes del Lenguaje*, y en el *Apéndice B – Libros de Lectura sobre Deportes*. Los autores, en la mayor parte del texto del *Capítulo 12*, hacen hincapié en los juegos infantiles, aunándolos con los libros para el fomento de la lectura y ejemplificando algunas actividades y posibilidades, que pueden desarrollarse a partir de esta relación, tales como: narrar, representar, dramatizar, bailar, cantar y leer historias/cuentos, poemas, versos y canciones de los juegos practicados por los niños. A su vez, el *Apéndice B* contiene un total de 86 referencias de *Libros de Lectura sobre Deportes*. En síntesis, todas las actividades presentadas por Miller y Whitcomb, representan un gran avance en la Educación Física del bloque anglófono y una visión prospectiva con relación a la importancia del fomento de la lectura y de la literatura infantil en el currículo escolar de esta área.

Palabras clave: libros sobre deportes; fomento de la lectura; currículo de Educación Física; Arthur G. Miller; Virginia Whitcomb.

Abstract

This paper has the following aims: (a) to analyse the activities proposed by Miller and Whitcomb to include and use books about sports and the development of reading in Physical Education curriculum; (b) to identify the bibliographies in sports books presented by the authors in their 1957 book. The object of study is the classic book Physical Education in the elementary school curriculum (Miller & Whitcomb, 1957). To carry out this investigation two different techniques were utilized: the content analysis and the documental analysis. Regarding the results, the subjects of development of reading and literature appear on Chapter 12 – Language Arts and Appendix B – Sports Reading Books. The authors, in the majority of Chapter 12 text, emphasize on children's plays, combining them with books to develop reading and exemplify some activities and possibilities that can be developed from this union, such as: to narrate, to perform, to dramatize, to dance, to sing, and to read stories/short stories, poems, verses and songs from children's plays. The Appendix B contains 86 references in Sports Reading Books. In summary, all activities presented by Miller and Whitcomb represent a great progress

in English-speaking Physical Education and a prospective vision regarding the importance of developing reading and children's literature in the school curriculum of this area.

Keywords: Sports books; development of reading; Physical Education curriculum; Arthur G. Miller; Virginia Whitcomb.

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

En países con amplia producción de obras sobre Deportes como lo son, por ejemplo, Brasil y España, ya se constata algunos estudios que identifican y analizan las obras de literatura infantil relacionadas con la Educación Física y el Deporte (Botelho, 2014ab). No obstante, las investigaciones históricas acerca de esta producción científica y del fomento de la lectura por medio de la Educación Física son todavía escasas.

Además de relevantes para la historia del Deporte, estos estudios son necesarios en el campo de la Didáctica de la Educación Física. En otras palabras, ignorar u olvidar el origen de esta importante manifestación literaria en el currículo del área es un obstáculo para una fundamentada y cultural práctica en el ámbito escolar.

60

A título de ejemplo, en Estados Unidos ya se discute el tema en el contexto de la Educación Física, como se puede comprobar por medio de los trabajos de Weiller y Higgs (1989), Gabbei y Clemmens (2005) y Fingon (2011). Sin embargo, se observa que, al igual que los demás países, las investigaciones históricas son aún incipientes.

Una amplia, aunque no exhaustiva, revisión de la literatura internacional en lenguas castellana, portuguesa e inglesa realizada en la tesis doctoral *Educación Física y literatura infantil: posibilidades de utilización en el ámbito escolar* (Botelho, 2010), reveló que Arthur G. Miller y Virginia Whitcomb en un libro publicado en 1957, han sido uno de los primeros autores en sugerir la utilización de libros sobre Deportes para lectura en el currículo de Educación Física.

Por ende, y en base a todo lo expuesto, se plantean los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las actividades propuestas por Miller y Whitcomb para la inclusión y utilización de *Libros de Lectura sobre Deportes* y para el fomento de la lectura en el currículo de Educación Física?
- ¿Qué referencias de obras presentan Miller y Whitcomb en la publicación de 1957?

Con el fin de contestar a los interrogantes establecidos, este artículo tiene como objetivos:

- Analizar las actividades propuestas por Miller y Whitcomb para la inclusión y utilización de libros sobre Deportes y el fomento de la lectura en el currículo de Educación Física.
- Identificar las referencias de las obras sobre Deportes presentadas por los autores en su obra de 1957.

2. MATERIALES Y MÉTODO

2.1 Tipo de investigación

Este artículo presenta las características teóricas de una investigación histórica (Thomas, Nelson, & Silverman, 2012), donde se procura examinar y comprender cómo y por qué los autores de una publicación de 1957 (por lo tanto, 60 años) propusieron la utilización de libros de literatura infantil en el currículo de Educación Física.

2.2 Técnicas de análisis

Para llevar a cabo esta investigación histórica se han utilizado dos técnicas distintas: *el análisis de contenido* y *el análisis documental*.

2.2.1 Los análisis de contenido y documental

Heinemann (2008) recuerda que “para la investigación deportiva y para todas sus subdisciplinas, existe una enorme cantidad de material objeto del análisis de contenido ...” (p. 165) que, según Bardin (2002, p. 23) “[...] es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones”.

Asu vez, el análisis documental es “[...] una operación o un conjunto de operaciones encaminadas a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de su forma original, con la finalidad de facilitar su consulta o su localización en una fase posterior” (Chaumier, 1993, p. 17).

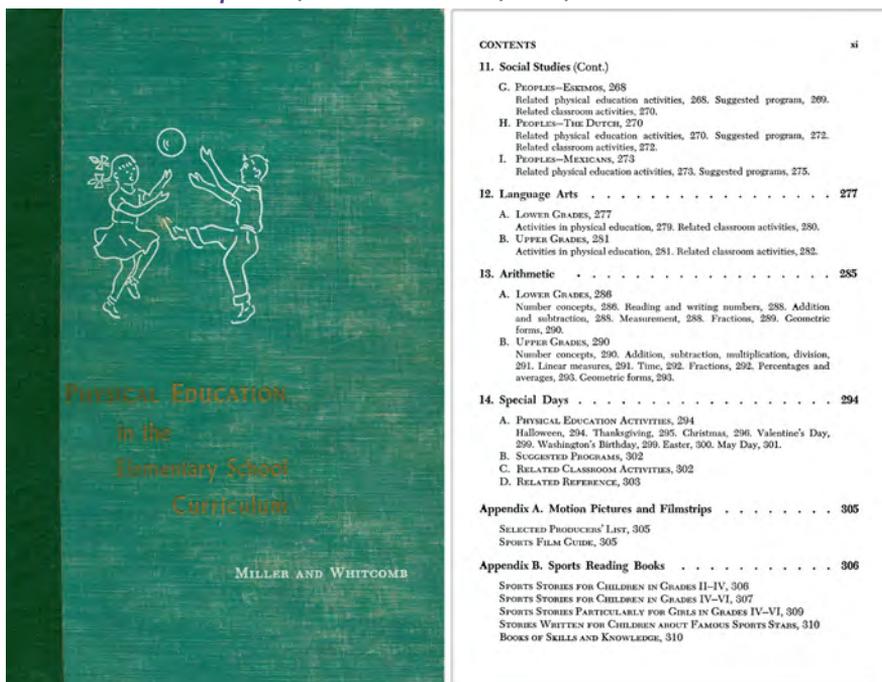
Por consiguiente, los análisis empleados permitirán presentar información, contenido, además de páginas originales del objeto de estudio analizado.

2.3 Objeto de estudio

El objeto de estudio analizado es la clásica obra *Physical Education in the elementary school curriculum*, de Arthur G. Miller y Virginia Whitcomb, publicada en 1957 (fecha de su primera edición) por la Editorial Prentice-Hall, de Estados Unidos de América, que contiene 331 páginas.

FIGURA 1

Portada del libro y la página del índice general con las indicaciones de los *Libros de Lectura sobre Deportes* (Miller & Whitcomb, 1957)



3. RESULTADOS

El libro de Miller y Whitcomb, importante referencia en el área de Educación Física durante la segunda mitad del siglo XX, está organizado en tres grandes partes: *Parte I – Organización y Administración; Parte II – Actividades; Parte III – Integración*. Este libro contiene un total de 14 capítulos, tres apéndices y una sección destinada a las referencias bibliográficas.

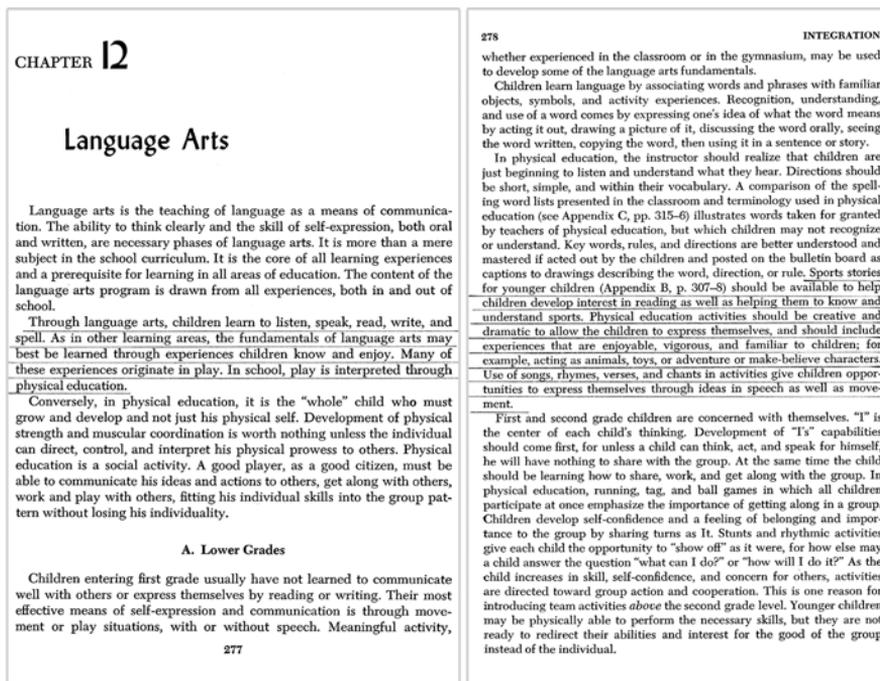
El tema de los libros de lectura aparece en el *Capítulo 12 – Language Arts*, que puede ser traducido como *Artes del Lenguaje*, y en el *Apéndice B – Sports Reading Books*, que en su traducción literal sería *Libros de Lectura sobre Deportes*.

3.1 Las actividades propuestas por Miller y Whitcomb

La utilización de *Libros de Lectura sobre Deportes* tiene mención, por primera vez, en la página 278, segundo párrafo (de la línea 10 a la 18) del *Capítulo 12*, que tiene ocho páginas (277–284), tal y como se puede observar en la Figura 2.

FIGURA 2

Portada del Capítulo 12 y de la página 278 (observación: el subrayado en las dos páginas pertenece al autor de este artículo)



A continuación, se presenta la traducción de la primera mención al tema de los libros sobre Deportes y su respectivo fomento de la lectura:

[...] Las historias infantiles sobre deportes (Apéndice B, p. 307-8) deberían estar disponibles para los niños más pequeños con el fin de fomentar su interés por la lectura, así como ayudarles a conocer y entender los deportes. Las actividades de Educación Física deberían ser creativas y dramatizadas con el fin de que los niños se expresen, y también incluir experiencias divertidas, vigorosas y familiares; por ejemplo, actuar como animales, juguetes, aventureros o personajes imaginarios o de fantasía. Las actividades que incluyen canciones, rimas, versos y cantos ofrecen a los niños la posibilidad de expresarse tanto a través del lenguaje como del movimiento (p. 278).

Basados en las referencias de los *Libros de Lectura sobre Deportes*, los autores sugieren algunas actividades que pueden desarrollarse en las clases de Educación Física, a saber:

FIGURA 3

Cuadro con algunas actividades en la asignatura de Educación Física basadas en los *Libros de Lectura sobre Deportes* (p. 279)

Actividades en la asignatura de Educación Física
<p>ORATORIA. Narrar o cantar historias/cuentos, poemas o canciones perfectamente y correctamente, con elegancia y con el tono y pronunciación correctos.</p> <p>Habilidad para contar una historia a otras personas.</p> <p>LECTURA. Representar historias, poemas e ideas que han sido leídos a los niños, o que ellos mismos han leído en grupo o individualmente.</p>

Miller y Whitcomb, cuando hablan del lenguaje y su relación con la Educación Física, señalan que:

64

A través del lenguaje los niños aprenden a escuchar, hablar, leer, escribir y deletrear. Así como en las demás áreas del aprendizaje, los fundamentos del lenguaje pueden ser más fácilmente aprendidos a través de experiencias que los niños ya conocen y disfrutan. Muchas de estas experiencias se originan en juegos, y, en la escuela, el juego se desarrolla por medio de la Educación Física (p. 277).

Por ende, si se considera que por intermedio del lenguaje, los niños aprenden cuestiones básicas de comunicación y del juego, desarrolladas en el contexto de la Educación Física, sería un elemento importante para este aprendizaje y una posibilidad más de utilización de las obras infantiles: aplicarlas en los diferentes tipos de juegos que se hacen en las clases de Educación Física.

A continuación, se describen algunas actividades en el aula que ejemplifican diferentes posibilidades del uso de los libros sobre Deportes, del fomento de la lectura e incluso de la literatura infantil en el contexto de los juegos infantiles que se realizan en la Educación Física.

FIGURA 4

Cuadro con algunas actividades en el aula relacionadas con la Educación Física (pp. 280-281)

Actividades en el aula relacionadas con la Educación Física
<p>COMPRESIÓN ORAL. Entender las cuestiones e historias relacionadas con los juegos practicados.</p>
<p>ORTOGRAFÍA. Identificar y reconocer palabras utilizadas en las historias escritas o dibujos sobre el juego realizado. Incluir palabras sobre el juego, títulos, instrucciones y reglas.</p>
<p>LECTURA. Leer libros que presenten actividades relacionadas con juegos que interesen a los niños.</p>
<p>Representar poemas, versos e historias.</p>
<p>Preparar listas de palabras relacionadas con las historias leídas y las actividades practicadas.</p>
<p>Dramatizar, bailar, y representar actividades relacionadas con las historias que han sido leídas. Por ejemplo, al leer una historia sobre indios, los niños podrían remar en una canoa, tocar el tambor, bailar la danza de la guerra o imitar el juego indio descrito.</p>

Miller y Whitcomb ponen de manifiesto la relevancia de la utilización de libros en el currículo de Educación Física cuando afirman que “La lectura de libros sobre deportes (Apéndice B, p. 308) y la investigación de los antecedentes, de la historia y de las técnicas relacionadas con el tema y la materia de estas obras motivan y enriquecen el ámbito de las actividades desarrolladas con los niños” (p. 281).

3.2 Los Libros de Lectura sobre Deportes (*Sports Reading Books*)

El *Apéndice B* contiene un total de cinco páginas (308-312), que reúnen 86 referencias que los autores llaman *Libros de Lectura sobre Deportes*. Estas obras están ordenadas según los niveles educativos y otras categorías, tales como: (a) las historias deportivas específicas para chicas; (b) las historias escritas para niños y niñas sobre estrellas del deporte; (c) los libros de habilidades y conocimientos. A continuación, se presentan las cinco páginas que incluyen las referencias de las obras sobre Deportes.

FIGURA 5

Primera página de la lista de los *Libros de Lectura sobre Deportes* (p. 308)

APPENDIX B

Sports Reading Books

Sports Stories for Children in Grades II–IV

- Ayars, James, Jr., *Basketball Comes to Lonesome Point*, Viking Press, Inc., New York, 1952. A young boy owns the only basketball in town—and offers it to older eighth and ninth grade boys. Story of sportsmanship and building up of a team.
- Bonner, M. G., *Out to Win*, Alfred A. Knopf, Inc., New York, 1947. The story of a little league baseball team.
- , *Winning Dive*, Alfred A. Knopf, Inc., New York, 1950. Story of a junior camper in camp sports.
- Brewster, Benjamin, *First Book of Baseball*, Franklin Watts, Inc., New York, 1950. Explains skills, rules, game terminology, records, and standings in young reader's language.
- Christopher, Matt, *Baseball Pals*, Little, Brown & Company, Boston, 1956.
- , *Lucky Baseball Bat*, Little, Brown & Company, Boston, 1954. The story of a little boy who wants to learn how to play baseball, starts himself wrong, then learns correctly.
- Croggins, Carolyn and Jack Holt, *Lance and His First Horse*, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1949. Delightful, easy to read story about a boy learning to ride. Teaches rules of good riding. Good information for children ages six to eight.
- Fishel, Dick and Clair Hare, *Terry and Bunky Play Baseball*, G. P. Putnam's Sons, New York, 1947. A "How to Play" book, including skills, skill illustrations, and rules.
- , *Terry and Bunky Play Football*, G. P. Putnam's Sons, New York, 1945. A "How to Play" book, including skills, skill illustrations, and rules.
- Lindman, Maj, *Snipp, Snapp, Snurr Learn to Swim*, Albert Whitman & Company, Chicago, 1955. The adventures of the Swedish triplets during a summer at the seashore, where they learn how to swim and earn achievement awards.

FIGURA 6
 Páginas con los *Libros de Lectura sobre Deportes* (pp. 309-312)

<p>APPENDIX B 309</p> <p>Renick, Marion, <i>Jimmy's Own Basketball</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1952. Includes hints for beginning to play basketball. Theme is learning to play fair and observe rules.</p> <p>—, <i>John's Back Yard Camp</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1954. How John and his friends had a wonderful time with a camp in their own back yard.</p> <p>—, <i>Nicky's Football Team</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1951. A delightful story for seven and eight year olds just beginning to experiment with football.</p> <p>—, <i>Pete's Home Run</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1952. A story for small boys beginning to be interested in baseball.</p> <p>—, <i>The Shining Shooter</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1950. With prize money in a marble tournament as his goal, Tip decides to learn the game to his best ability.</p> <p>—, <i>Todd's Snow Patrol</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1955. About Todd, who lived in the South and had never really seen snow. How he learned from children in a northern school what fun winter can be with sledging, skiing, and a snow carnival.</p> <p>Renick, James and Marion Renick, <i>David Chooses the Team</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1942. For younger boys and girls interested in basketball.</p> <p>—, <i>Tommy Carries the Ball</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1940. Football story for younger boys.</p> <p style="text-align: center;">Sports Stories for Children in Grades IV-VI</p> <p>Archibald, Joe, <i>Double Play Rookie</i>, Macrae Smith Co., Philadelphia, 1955. Johnny, one of the best second basemen in minor leagues, doesn't realize until almost too late that money isn't so important.</p> <p>—, <i>Fullback Furg</i>, Macrae Smith Co., Philadelphia, 1955. Fullback seeks and finds the answer to the question of his own worth as a competitive player and a man.</p> <p>Bishop, Curtis, <i>Larry Comes Home</i>, The Steck Company, Austin, Texas, 1955. Larry's last year in the Little League, by author of <i>Larry and the Little League</i> and <i>Larry Leads Off</i>. These books describe Larry's experiences and the work of the league.</p> <p>Brier, Howard M., <i>Phantom Backfield</i>, Random House, Inc., New York, 1948. Story about four good high school football players all sent to different schools to play—once teammates, now rivals.</p> <p>Burgoyne, Leon E., Jr., <i>Jack Davis, Forward</i>, The John C. Winston Company, Philadelphia, 1953. A high school basketball story.</p> <p>Carrier, Joe, as told to Zander Hollander, <i>Joe's Boy</i>, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1956. The inside story of the New York Yankees, as told through the eyes of a teen-ager, the "luckiest boy in the world."</p> <p>Coombs, Charles, <i>Sleuth at Shortstop</i>, Lantern Press, Inc., New York, 1955.</p> <p>—, <i>Young Infield Rookie</i>, Lantern Press, Inc., New York, 1954.</p> <p>—, <i>Young Readers Baseball Stories</i>, Lantern Press, Inc., New York, 1950.</p> <p>—, <i>Young Readers Basketball Stories</i>, Lantern Press, Inc., New York, 1951.</p>	<p>310 SPORTS READING BOOKS</p> <p>—, <i>Young Readers Football Stories</i>, Lantern Press, Inc., New York, 1950.</p> <p>—, <i>Young Readers Indoor Sports Stories</i>, Lantern Press, Inc., New York, 1952.</p> <p>—, <i>Young Readers Sports Treasury</i>, Lantern Press, Inc., New York, 1952.</p> <p>—, <i>Young Readers Stories of the Diamond</i>, Lantern Press, Inc., New York, 1956.</p> <p>—, <i>Young Readers Water Sports Stories</i>, Lantern Press, Inc., New York, 1952.</p> <p>Decker, Duane, <i>Switch Hitter</i>, William Morrow & Company, New York, 1953. A boy learns to follow directions and cooperate to make big league baseball.</p> <p>Emery, R. C., <i>Rebound</i>, Macrae Smith Co., Philadelphia, 1955. A boy and basketball at West Point.</p> <p>Flood, Richard T., <i>Fighting Southpaw</i>, Houghton Mifflin Company, Boston, 1949. Baseball in a private school.</p> <p>—, <i>Pass that Puck</i>, Houghton Mifflin Company, Boston, 1952. Hockey in a private school.</p> <p>—, <i>Point After</i>, Houghton Mifflin Company, Boston, 1951. Story of football and school life in a private school.</p> <p>Friedlich, Dick, <i>Baron of the Ball Pen</i>, Westminster Press, Philadelphia, 1955. About Jim, who plans to be a lawyer, and his school baseball team.</p> <p>Furman, A. L., ed., <i>Young Readers Outdoor Sports Stories</i>, Lantern Press, Inc., New York, 1951.</p> <p>—, ed., <i>Young Readers Sports Stories</i>, Lantern Press, Inc., New York, 1950.</p> <p>Harkins, Philip, <i>The Big Silver Bowl</i>, William Morrow & Company, New York, 1947.</p> <p>Hayes, Florence, <i>Sled</i>, E. M. Hale & Company, Eau Claire, Wis., 1948. A Negro boy from Georgia finds a place for himself in the new Connecticut environment through his love for baseball and his ability to play a good game.</p> <p>Holzman, Robert S., <i>General "Baseball" Doubleday</i>, Longmans, Green & Company, 1955. The story of the distinguished Civil War general who is claimed to have invented baseball. Also tells of the Cincinnati Red Stockings, the first successful professional team; development of baseball equipment; starting of leagues; early girls' teams; Doubleday Field; and the Baseball Hall of Fame.</p> <p>Kelley, Robert F., ed., <i>Junior Sports Anthology</i>, Howell, Soskin, Publishers, Inc., 1945. Stories of sports and adventure taken from famous writers such as Kipling, Zane Grey, etc.</p> <p>Koch, Tom, <i>Tournament Trail</i>, Lothrop, Lee & Shepard Company, New York, 1950. Story of one boy's sportsmanship in his high school league.</p> <p>Olgin, Joseph, <i>Backcourt Rivalry</i>, E. P. Dutton & Co., Inc., New York, 1955. About Lefty Allen and Tank Richards, orphanage boys who play for a junior basketball league. Lefty has a fiery temper and plays as though he knows most of the answers.</p> <p>Renick, James and Marion Renick, <i>Steady—A Baseball Story</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1942. The coaching of a boys' team, giving game situations,—rules, strategy, and skills.</p>
<p>APPENDIX B 311</p> <p>Renick, Marion, <i>Bats and Gloves of Glory</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1956. How Bruce made his interest, baseball, into just a hobby.</p> <p>—, <i>Champion Caddy</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1943.</p> <p>—, <i>The Dooleys Play Ball</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1949. About a lively family that liked to play softball.</p> <p>—, <i>Heart for Baseball</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1953. A story of little league baseball.</p> <p>—, <i>Skating Today</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1945. A family story including ice hockey and figure skating.</p> <p>—, <i>Swimming Fever</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1947. Along with solving a mystery, Bill learns to swim, race, and dive.</p> <p>—, <i>Touchdown for Doc</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1948. Amusing story and introduction to six-man football.</p> <p>Scholz, Jackson, <i>End Zone</i>, William Morrow & Company, New York, 1954. Boy at college who has no interest in sports develops interest. An absorbing and funny story.</p> <p>—, <i>Fielder from Nowhere</i>, William Morrow & Company, New York, 1948. Big leaguer's story of organizing a baseball team for slum children.</p> <p>—, <i>Gridiron Challenge</i>, William Morrow & Company, New York, 1947. Young prize fighter tries to make college football team by using tactics such as conceit and bad temper. While playing, he develops good sportsmanship, and teamwork and shows character development.</p> <p>Stutz, Carl E., <i>At Bat with Little League</i>, Macrae Smith Co., Philadelphia, 1952. Story of little league baseball, based on fact.</p> <p>Tunis, John R., <i>All American</i>, William Morrow & Company, New York, 1942. Stresses good sportsmanship, tolerance.</p> <p>—, <i>Buddy and the Old Pro</i>, William Morrow & Company, New York, 1955. Gripping story of grade school baseball.</p> <p>—, <i>High Fockets</i>, William Morrow & Company, New York, 1948. Baseball player learns that team play is more important than individual glory.</p> <p>—, <i>World Series</i>, William Morrow & Company, New York, 1941. Novel of a world series.</p> <p style="text-align: center;">Sports Stories Particularly for Girls in Grades IV-VI</p> <p>Jacobs, Helen Hull, L., <i>Laurels for Judy</i>, Dodd, Mead & Company, Inc., New York, 1945. Story of a 15 year old girl who discovers sportsmanship and the will to win needed by a champion in sports.</p> <p>Johnson, Grace, and Harold Johnson, <i>Kay Ann</i>, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1951. Kay Ann's sophomore year in high school—school dances, games, skipping, horse show.</p> <p>Knapp, Sally, <i>Sink that Basket</i>, Thomas Y. Crowell Company, New York, 1953. Story of girl's recreational basketball.</p> <p>Steiner, Charlotte, <i>Kiki Dances</i>, Doubleday & Company, Inc., Garden City, N.Y., 1949. Kiki goes to ballet school. Very interesting to little girls.</p> <p>Tunis, John R., <i>Champion's Choice</i>, William Morrow & Company, New York, 1940. Tennis for girls.</p>	<p>312 SPORTS READING BOOKS</p> <p>Wyndham, Lee, <i>A Dance for Susie</i>, Dodd, Mead & Company, Inc., New York, 1953. Includes authentic backgrounds, plausible situations, and ballet terminology.</p> <p>—, <i>Susie and the Ballet Family</i>, Dodd, Mead & Company, Inc., New York, 1955.</p> <p>—, <i>Susie and the Dancing Cat</i>, Dodd, Mead & Company, Inc., New York, 1954.</p> <p style="text-align: center;">Stories Written for Children about Famous Sports Stars</p> <p>Carmichael, John P., ed., <i>My Greatest Day in Baseball</i>, A. S. Barnes & Co., New York, 1948. Forty-seven great sports stars tell their "greatest day."</p> <p>Conside, Bob, <i>The Babe Ruth Story</i>, E. P. Dutton & Co., Inc., New York, 1955.</p> <p>Feller, Bob, <i>Strikeout Story</i>, A. S. Barnes & Co., New York, 1947. His story and explanation of skills.</p> <p>Graham, Frank, <i>Lou Gehrig—A Quiet Hero</i>, G. P. Putnam's Sons, New York, 1942.</p> <p>Schoor, Gene, <i>Stan Musial Story</i>, Julian Messner, Inc., New York, 1955.</p> <p>—, and Henry Gifford, <i>Ted Williams Story</i>, Julian Messner, Inc., New York, 1954. An easy reading story.</p> <p>Smith, Robert, <i>Heroes of Baseball</i>, World Book Company, Yonkers, N.Y., 1953. Unforgettable stories of some fifty men who made baseball history.</p> <p>Van Riper, Guernsey, Jr., <i>Kente Roelker: Young Athlete</i>, from "Childhood of Famous Americans Series," The Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, 1952.</p> <p>—, <i>Lou Gehrig: Boy of the Sandlots</i>, from "Childhood of Famous Americans Series," The Bobbs-Merrill Company, Indianapolis, 1949.</p> <p>Verral, Charles Spain, <i>Mighty Men of Baseball</i>, E. P. Dutton & Co., Inc., New York, 1955. Action-filled story of an all-star team. How each star became "tops" in his position.</p> <p style="text-align: center;">Books of Skills and Knowledge</p> <p>Bonner, Mary, <i>How to Play Baseball</i>, Alfred A. Knopf, Inc., New York, 1955. A practical guide and teaching aid for young readers who want to learn the game. Includes official rules and glossary of baseball language.</p> <p>Brown, Conrad, <i>Skating for Beginners</i>, Charles Scribner's Sons, New York, 1951. Designed to teach children how to ski correctly.</p> <p>Martin, W. and J. H. McCullum, <i>How You Can Play Little League Baseball</i>, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1958. A basic look at fundamentals of baseball for little leaguers. Covers the game, positions, how to play well, conditioning, care of equipment, and umpiring.</p> <p>Scott, Barbara Ann and Michael Kirby, <i>Skating for Beginners</i>, Alfred A. Knopf, Inc., New York, 1953. Good pictures and diagrams.</p> <p>Smith, Ken, <i>Baseball's Hall of Fame</i>, A. S. Barnes & Co., New York, 1947. A technical history of baseball.</p>

3.3 **Discusión y aportaciones didácticas al currículo del área de Educación Física**

El primer aspecto a ser discutido se refiere a la nomenclatura utilizada por Miller y Whitcomb en su libro. Ellos emplean términos y expresiones como: (a) *Sports stories for younger children* (Historias deportivas para los niños pequeños) que, de acuerdo con el contexto de la página 278, fue traducida como *Historias infantiles sobre deportes*. El *Collins Universal: Español-Inglés, English-Spanish: Diccionario bilingüe* (2005) también indica el correspondiente *cuento* al vocablo *story*, aunque sea mejor empleado cuando se utiliza la palabra inglesa *tale*. (b) *Sports Reading Books* (*Libros de Lectura sobre Deportes*). Dicha nomenclatura, no cabe duda, se refiere, también, al tema de los libros de literatura infantil.

Un segundo tópico de discusión se relaciona con la inclusión de libros sobre Deportes y el fomento de la lectura en un capítulo sobre Artes del Lenguaje. La relación establecida por Miller y Whitcomb entre estas áreas de conocimiento es bastante acertada y facilita el desarrollo de un abanico de posibilidades y actividades en el currículo escolar como, a título de ejemplo, exposiciones artísticas que divulguen el Deporte en la literatura infantil, los libros para lectura relacionados con los Juegos Olímpicos y demás temas específicos de la Educación Física.

68

Un tercer punto de discusión está circunscrito al tema de los juegos. Los autores, en la mayor parte del texto del *Capítulo 12*, hacen hincapié en los juegos infantiles, aunándolos con las obras sobre Deportes y ejemplificando algunas actividades y posibilidades que pueden desarrollarse a partir de esta relación, tales como: narrar, representar, dramatizar, bailar, cantar y leer historias/cuentos, poemas, versos y canciones de los juegos practicados por los niños.

Con relación a las aportaciones didácticas al área, la singular obra de Miller y Whitcomb ha sido, probablemente, una de las primeras en presentar la posibilidad de utilizar los libros sobre Deportes y el fomento de la lectura en las actividades curriculares de la asignatura de Educación Física. Por consiguiente, lo que parece una actividad reciente e incluso innovadora para muchos maestros e investigadores de los bloques lusohablante e hispanohablante, era un relevante material literario propuesto e indicado para utilización en clases de Educación Física en el ámbito de la lengua inglesa desde hace más de medio siglo.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES HISTÓRICAS

Por todo lo expuesto, se puede considerar que este texto contribuye a establecer un importante marco histórico en el estudio de los libros de lectura (sean obras infantiles o juveniles) relacionadas con el Deporte y su utilización en el currículo del área de Educación Física.

En síntesis, todas las actividades presentadas por Miller y Whitcomb representan un gran avance en la Educación Física impartida en el bloque anglófono y una visión prospectiva con relación a la importancia del uso de este tipo de material en esta área. Otras propuestas presentadas por los autores en este libro pueden ser consideradas muy originales, relevantes e incluso visionarias...

Efectivamente, no se puede asegurar que este libro haya sido el primero en hacer mención al uso de obras infantiles y juveniles de lectura sobre Deportes... Sin embargo, Miller y Whitcomb han sido, sin lugar a dudas:

- De los primeros autores en proponer la utilización de obras sobre Deportes y el fomento de la lectura en el currículo de la Educación Física.
- En establecer una sólida relación de la Educación Física con el área de Lenguaje, una vez que incluyeron tópicos como la Literatura Infantil y el Arte a lo largo del libro analizado.

A modo de recomendación, otras investigaciones para profundizar la historia, el origen y desarrollo de la inclusión y utilización de los libros sobre Deportes y del fomento de la lectura y de la literatura infantil en la Didáctica de la Educación Física, deben ser realizadas en el contexto científico de la producción bibliográfica en portugués, castellano e inglés dirigida al profesorado del área.

REFERENCIAS

- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido* (3. ed.). Madrid: Akal.
- Botelho, Rafael Guimarães (2014a). Los enfoques de la literatura infantil relacionada con la Educación Física y el Deporte: un análisis comparativo entre Brasil y España. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 25, 68-72. Recuperado de http://retos.org/numero_25/68-72.pdf.

- Botelho, Rafael Guimarães (2014b). Presencia de temas relacionados con la Educación Física y el Deporte en la literatura infantil de Brasil y España: un análisis comparativo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(2), 137-153. Recuperado de http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2014/12/agora_16_2d_guiimaraes.pdf.
- Botelho, Rafael Guimarães (2010). *Educación Física y literatura infantil: Posibilidades de utilización en el ámbito escolar* (2 v.). (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. (Incluye el CD-ROM Banco de libros infantiles de Educación Física y Deporte en España).
- Chaumier, J. (1993). *Técnicas de documentación y archivo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Collins Universal: Español-Inglés, English-Spanish: Diccionario bilingüe (2005). (8th ed.). Glasgow: HarperCollins.
- Fingon, Joan C. (2011). Integrating children's books and literacy into the Physical Education curriculum. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 24(4), 10-13.
- Gabbei, Ritchie, & Clemmens, Heidi (2005). Creative movement from children's storybooks: Going beyond pantomime. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76(9), 32-37.
- Heinemann, Klaus (2008). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte* (2. ed. rev. y ampl.). Badalona: Paidotribo.
- Miller, Arthur G., & Whitcomb, Virginia (1957). *Physical Education in the elementary school curriculum*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Thomas, Jerry R.; Nelson, Jack K. & Silverman, Stephen J. (2012). *Métodos de pesquisa em atividade física*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Weiller, Karen H., & Higgs, Catriona T. (1989). Female learned helplessness in sport: An analysis of children's literature. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 60(6), 65-67.

Enfoques pedagógicos de la lengua española en cuba de 1500 a 1898

Pedagogical approaches of the spanish language in Cuba from 1500 to 1898

C. Adalberto Portal Camellón

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba

Resumen

El encuentro con los orígenes de la escuela, la educación y el pensamiento pedagógico es un importante referente teórico para explicar los fenómenos de la contemporaneidad educativa, el porqué de los problemas escolares actuales y las posibles soluciones, descubriendo las concepciones que sirven de guía para asumir, de una manera más consciente y responsable, las necesarias transformaciones que exigen la enseñanza, la escuela y el maestro de hoy.

El propósito del presente trabajo es analizar las etapas esenciales del desarrollo histórico de los enfoques pedagógicos que han sustentado a la asignatura Lengua Española en la educación primaria cubana en la etapa de 1500 a 1898 que constituyen antecedentes para comprender el porqué de los cambios y posiciones posteriores.

El autor se ha centrado, en especial, en las transformaciones ocurridas en el orden socioeconómico y educativo del país en esa etapa y su repercusión en la Lengua Española, unido a los principales aportes de los pensadores que se relacionan con esta temática.

Palabras clave: Historia de la educación; enfoques pedagógicos; lengua española.

Abstract

The encounter with the origins of school education and pedagogical thought is an important theoretical basis to explain the phenomena of contemporary education, the reason for the current school problems and possible solutions, discovering the conceptions serve guide to assume, in a more conscious and responsible, the necessary changes that require the teaching, the school and the teacher today.

The purpose of this paper is to analyze the main stages of the historical development of pedagogical approaches that support the Spanish language course in Cuban primary education in the stage of 1500-1898 with the background to understand the reasons for the changes and post positions.

The author has focused in particular on the transformations in the socioeconomic and educational country at that stage and its impact on the Spanish Language, together with the main contributions of thinkers that relate to this subject.

Keywords: History of education; pedagogical approaches; spanish language

1. INTRODUCCIÓN

La educación es una actividad trascendente; responde al hombre en sociedad. Es por ello que se encuentra en consonancia con la propia naturaleza humana: con su condición de ser social; y con su carácter cognoscente-transformador, de ahí

que constituya el proceso por el cual el hombre se forma y define como persona, motivo este que constituye permanente interés y fuente de indagación y búsqueda para todas las ciencias que tengan al hombre como centro de atención.

A la Historia de la Educación, como ciencia que surge a partir de la integración de las ciencias pedagógicas y las históricas, le corresponde el estudio del surgimiento y desarrollo de la educación como fenómeno social, que transcurre a través de todo un devenir histórico, en el que va adoptando diversas peculiaridades y formas de manifestación que permiten apreciarlo como un proceso histórico-pedagógico.

Este proceso, donde se evidencian las constantes transformaciones que se operan en la educación, la escuela como institución educativa y las ideas que explican el acto pedagógico en su diversidad, tiene un carácter gradual y pueden apreciarse en él, características propias de etapas y períodos históricos en las que se manifiestan, modificándose en otros subsiguientes, en una dinámica constante en la que rigen leyes históricas, filosóficas, sociológicas y pedagógicas.

Al considerar los aspectos anteriores, se puede afirmar que la historia de la educación cubana ha sido un proceso de continuidad histórica, de etapas necesarias y de mutua interrelación que han estado vinculadas a los diferentes procesos vividos por el país a lo largo de su historia.

72

La misma ha sido objeto de análisis desde el pasado siglo por diferentes investigadores como; Morales (siglo XIX); Téllez (primera mitad del siglo XX); Galló (1978), Rodríguez 2001) & Recio (2002).

Los autores antes citados han ofrecido respuestas a diferentes aristas de la investigación en la historia de la educación cubana, pero sus obras no han tenido como centro el análisis particular de la enseñanza de la Lengua Española en el devenir histórico de la Educación Primaria.

De ahí la necesidad de realizar la proyección del perfeccionamiento científico de los planes y de los programas de estudio de la Educación General Politécnica y Laboral, y en especial de la Lengua Española, en aras de situarla a la altura de las exigencias del siglo XXI, las que imponen a la educación la necesidad de repensar el fin y sus objetivos para enfrentar los retos del mundo contemporáneo y ponerla a la altura de las nuevas circunstancias históricas.

Al hacer una exploración previa acerca de la historia de la Lengua Española en el período que se investiga, se pudo constatar la existencia de estudios parciales, que han servido para fundamentar diferentes investigaciones sobre diversas problemáticas de la asignatura, pero no existe un estudio integral crítico del proceso histórico de los enfoques pedagógicos imperantes en la etapa comprendida entre 1500 y 1898, de la asignatura Lengua Española y de sus antecedentes, y no se cuenta con estudios sistemáticos que permitan comprender de una manera global e integradora el desarrollo de la asignatura para enfrentar los nuevos cambios que se requieren en la actualidad. De ahí la necesidad de analizar críticamente las etapas esenciales del desarrollo histórico de los enfoques pedagógicos de la Lengua Española en la educación primaria cubana en la etapa antes mencionada.

2. DESARROLLO

A lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII la estructura de la sociedad era muy compleja y existían múltiples contradicciones sociales que se agudizaban con el tiempo, fue además un convulso período de la historia donde se produjo la gestación de la burguesía y fueron apareciendo la nacionalidad y la nación cubana, delineándose cada vez con más precisión, una cultura peculiar, diferente a la española.

La ignorancia, la superstición, el fanatismo –político-religioso– y la intolerancia, constituían los fuertes pilares en los que se apoyaba el poder colonial. Los intentos por mejorar la situación cultural de la isla fueron escasos.

A fines del siglo XVI la necesidad de la instrucción primaria pública, como medio de elevar la cultura general de la población, no se había manifestado aún en Europa. La educación de las grandes masas y el sistema de escuelas públicas de instrucción primaria, tardó mucho tiempo en extenderse por el mundo.

La Iglesia Católica representó en Cuba el brazo espiritual del poder colonial. Tenía el privilegio de la cultura y por supuesto de la educación. La vida espiritual de los habitantes de Cuba, en los tres primeros siglos de su historia fue muy pobre, ya que no existían bases materiales para su desarrollo. La religión fue la expresión supraestructural más destacada.

El carácter clasista y discriminatorio de la educación en Cuba viene dado por el modo de producción imperante: producción esclavista; por la composición social de la población: esclavos excluidos de derechos ciudadanos y humanos junto con

los sectores laborales más humildes; por la estructura de clases donde se refleja el poder concentrado en los ricos peninsulares y criollos terratenientes. Para estos existía la posibilidad del acceso a los niveles de instrucción más elevados, para la gran masa se proyectaba la prohibición explícita.

A principios del siglo XVII predominaba en Cuba, la enseñanza prescriptiva para el aprendizaje de la Lengua Española, la más antigua en este sentido, pues surgió al calor de las primeras gramáticas, cuyo fin era enseñar la lengua de los conquistadores y colonizadores en los nuevos territorios descubiertos, de ahí que su objetivo era enseñar a hablar y a escribir correctamente, con ajuste a las normas establecidas, y a imitar el estilo de los más insignes poetas. Tal enfoque caracterizó lo que denominamos enseñanza tradicional de la lengua. Dicha enseñanza no sólo prescribe lo que se considera correcto, sino que proscribía lo que no lo es.

De ahí que se gestaran las primeras ideas en torno a la enseñanza de la gramática, evidenciándose cuando “el cabildo de La Habana trató de la necesidad de tener un profesor de Gramática que enseñara latín a los hijos de vecinos de la ciudad” (Mitjans, 1918, p.34). Tales esfuerzos, según indica el propio autor, tuvieron resultados muy efímeros, pues la retribución de cien ducados que había de recibir dicho profesor fue retirada por no contar tal propósito con Su Majestad.

74

Estas evidencias muestran cómo la Iglesia Católica, su religión y su filosofía e incluso su fuerza económica representaron en Cuba el factor feudal y fue un celoso guardián del dominio de España y baluarte del oscurantismo medieval. Con la Iglesia Católica vino la filosofía escolástica, que se caracterizaba por su idealismo y formalismo exagerados, que a su vez era la filosofía de las altas capas de la sociedad feudal, en varios países europeos, hasta el siglo XVIII.

Un aspecto importante del monopolio ejercido por la Iglesia sobre las conciencias fue el control de la educación durante el período colonial, así como sobre la ciencia, la filosofía y en buena medida sobre la publicación de libros.

Entre las primeras manifestaciones aisladas, esporádicas e inorgánicas de educación escolar en Cuba, nos encontramos con la Scholatría o Maestrecolía de la Catedral de Santiago de Cuba fundada en 1523, en la que se enseñaba gramática, (latín) a los clérigos y a los sirvientes de la Iglesia y canto llano.

El desarrollo de la educación en aquel período, puede describirse como: “(...) muy escasa o ninguna la instrucción que recibieron los indios; que no existieron escuelas al fundarse las primeras poblaciones y que las primeras disciplinas en cuya enseñanza tenían interés los conquistadores eran el idioma español y la religión católica” (Galló, 1978, p. 9)

En cuanto al estudio de la Lengua predominaba la enseñanza productiva que surge a partir del interés que se pone en el desarrollo de las habilidades mediante el empleo de la lengua materna en la escuela e incluye la mayor parte de la enseñanza de las lenguas extranjeras y ciertos aspectos de la enseñanza de la lengua materna, de los cuales, la enseñanza de la lectura y la escritura es quizás la más evidente.

En correspondencia con este enfoque, en la primera década del siglo XVII, en Puerto Príncipe existió una escuela fundada por Silvestre de Balboa en la que los menores aprendían a leer, escribir, contar y rezar; y los mayores estudiaban gramática, aritmética, lógica, retórica y astronomía, en la sesión de la tarde.

Por otro lado, en Sancti Spíritus, en 1716, el presbítero Don Silvestre Alonso entregó dinero a los frailes franciscanos para que fundaran un convento y dedicaran un local para escuela donde se enseñara gramática pero los frailes añadieron a estas lecciones lecturas de teología. Las escuelas laicas aparecieron en Cuba a mediados del siglo XVII.

En 1722, en Santiago de Cuba fue fundado, por el obispo Jerónimo Valdés, el seminario de San Basilio Magno, donde enseñaban gramática, teología, filosofía, pero el número de tales centros era muy pequeño, el sistema de educación domiciliaria continuaba siendo el principal de los descendientes de los colonizadores españoles y de las clases explotadoras locales.

En la villa de Trinidad, a fines del siglo XVIII, el presbítero Don José Manuel Silverio tenía abierta una clase de gramática y Don Vicente Fernández, además de las primeras letras, enseñaba latinidad.

Es evidente que la enseñanza elemental estaba relegada. Existía un manifiesto predominio de la enseñanza media y superior sobre la elemental. El pensamiento del siglo XVIII estuvo caracterizado por la presencia del escolasticismo, el tomismo y el aristotelismo, en su más pobre interpretación. La filosofía escolástica se pronunciaba por fundar y refutar, no descubrir.

El pensamiento se guiaba por el método deductivo y a través del silogismo, y la dialéctica tenía una esfera limitada para sus discusiones bizantinas. En definitiva, con este enfoque no podía plantearse nada, proponerse nada, ni resolverse nada. Todo estaba definido, todo estaba dicho.

3. PRINCIPALES CAMBIOS OCURRIDOS EN CUBA DE 1790 A 1878

De 1790 a 1878 se desarrolló el período de auge y crisis del régimen esclavista en la isla. La clase social que imperaba era la burguesía cubana, quien, producto de su desarrollo económico e ideológico ascendente, constituyó la primera fuerza posible del desarrollo progresivo de la isla.

Desde el punto de vista político-ideológico, se asumieron, por esta clase social diversas actitudes en torno a la necesidad del cambio político-social y cultural imperante. No obstante, los intereses coloniales y los eclesiásticos hicieron causa común para impedir cualquier fisura en este control.

76

Independientemente de lo anterior, en el propio seno de la Iglesia Católica en Cuba, surgieron destacados sacerdotes y obispos –José Agustín Caballero y Félix Varela, entre otros,- que sin negar su fe cristiana ni romper con la Iglesia, propusieron y fundamentaron un conjunto de ideas nuevas de avanzada, relacionadas con la transformación de la filosofía, la educación y la enseñanza, que constituyeron en la historia de Cuba verdaderas conquistas del progreso y de la razón.

El padre Agustín, fue un representante de la filosofía iluminista, crítico de los males sociales de su época y el portavoz de la clase social en desarrollo que exigía reformas económicas, políticas y de educación científica.

Abogó por la reforma y la libertad de la enseñanza en la Isla, así como por la impartición de la lengua materna, con la inclusión de nuevos conocimientos científicos que demandaban el cuestionamiento filosófico. No desapareció totalmente con él la manera escolástica de pensar, pero hizo una sensible crítica a las bases de la filosofía escolástica, al modelo educativo imperante y dio entrada en Cuba al pensamiento moderno.

Para él toda escuela se dividiría en clases de: leer, escribir y contar. Las clases de leer comprendería: la cartilla, el deletreo y la lectura. Estableció que en la clase de deletrear se siga el método silábico, que (...) “aparece más cómodo al discípulo (...)” (Caballero, 1956, p.21)

Para la clase de lectura recomendó que los maestros (...) “celen mucho la pronunciación y que eviten ciertos sonos e inflexiones de voz que arraigados en la tierna edad duran siempre.” (Caballero, 1956, p. 23)

Hizo referencia a los tipos de letra a enseñar y a la escritura de los números. Todo esto constituye la fase de la naciente instrumentación de la enseñanza elemental en Cuba.

En el Seminario de San Carlos, su discípulo Félix Varela, comenzó a barrer con todos rezagos de escolasticismo que existían en la enseñanza, puso definitivamente en práctica la enseñanza del español, aplicó por primera vez en nuestro país el “método explicativo”.

Criticó el plan puramente mecánico de enseñanza existente en su época por creer que los niños son incapaces de combinar ideas, y que debe enseñárseles tan mecánicamente como se enseñaría a un irracional. Esta crítica iba dirigida no solo al plan de enseñanza general, sino a la raíz del mal, a los métodos de la lectura y del lenguaje empleados. Tuvo el mérito de haber empleado por primera vez el castellano, en lugar del latín en sus clases.

El proyecto educativo hispano- escolástico, predominante hasta finales del siglo XVIII, se mantuvo inalterable en sus postulados teóricos básicos durante este período independientemente de que el gobierno colonial lo reestructurara debido a las fuertes influencias de las condiciones históricas y la contraposición con el proyecto educativo que se desarrollaba en la isla.

En 1792 hubo un intento por reformar la enseñanza con la creación de un nuevo plan de estudios arreglado a las nuevas corrientes de la enseñanza pública que se iniciaba en Europa, donde entre tantas otras cosas se pretendía incorporar estudios sobre gramática castellana, ideado por el fray José Ignacio Calderón, el cual no fructificó debido a que era muy audaz para implantarlo en Cuba debido a la influencia del propio gobierno colonial que reinaba y sus órdenes reales que databan de 1784 y 1789 que hicieron que la organización de la enseñanza, el contenido de las materias, la disciplina y los métodos de aprendizaje se mantuvieran inalterables hasta el año 1842, en que fue transformada.

En Cuba no puede hablarse propiamente de enseñanza primaria hasta el año 1790, cuando se encargaba de la gobernación del país Don Luís de las Casas, quien pronto se identificó con las necesidades del país.

Hasta 1793, fecha en que se fundó la Sociedad Económica de Amigos del País en La Habana, no se puede considerar que existiera una enseñanza elemental estructurada. Hasta esta fecha la enseñanza de la lengua en Cuba se centraba en el estudio del latín, que servía de base, a su vez, para el estudio de la Teología, la Jurisprudencia y otras ciencias. Entre las medidas más loables adoptadas por esta institución se encuentra la de promover la instrucción primaria gratuita, lo que conduce, a partir de 1794, a la creación de escuelas primarias en las que se enseñaría gramática y ortografía castellanas.

Este hecho, sin dudas, tiene una importancia fundamental en la divulgación de los conocimientos acerca de la lengua y en la creación de las bases de una enseñanza más democrática y más amplia.

78

Se recomendó utilizar en Cuba el método de enseñanza que se empleaba en los institutos pestalozzianos, el método de autoaprendizaje, el cual permitía al maestro dividir la clase en grupos, asignando a los alumnos más aventajados la responsabilidad de un grupo.

Empezó a organizarse la instrucción con extensión a diversas ramas y apuntó también, aunque de forma débil todavía, la teoría educativa criolla. Se elaboró un Proyecto de Ordenanzas para las escuelas públicas, aprobado y establecido en 1794.

Dentro de los aspectos fundamentales de estas ordenanzas se encontraban proponer como contenido de la enseñanza: leer, escribir y contar y, como métodos, el alfabético para la escritura, el simbólico para la aritmética y el fonético para la pronunciación, lo que significó un paso de avance desde el punto de vista pedagógico.

En resumen, se puede sintetizar que en esta etapa se establecieron las primeras escuelas públicas de enseñanza primaria gratuita, se amplió el número de las materias de enseñanza, aparecieron métodos y procedimientos didácticos y se formuló el primer plan de estudio y el primer reglamento escolar, todo como reflejo y consecuencia de un salto de calidad en el desarrollo de una clase social que iba adquiriendo conciencia de sus intereses antifeudales y anticoloniales.

La educación primaria, denominada entonces enseñanza elemental, no era atendida, por el Estado colonial. Se reconoce, en este período, la existencia de algunas escuelas, adscriptas a iglesias y conventos producto de donaciones de colonizadores enriquecidos.

En algunas comarcas, los cabildos o ayuntamientos realizaron esporádicos esfuerzos para establecer “clases de primeras letras y de catecismo”, cuyo contenido se limitaba a la doctrina, lectura, escritura y a las cuatro reglas con números enteros en aritmética. Hay constancia también que existieron algunos preceptores privados que instruían a los hijos de las familias ricas. En general, los locales eran inadecuados y los maestros mal pagados y sin posibilidad de formarse como docentes.

En este período de nuestra historia, surgen figuras de preclara inteligencia y dispuestas a llevar a cabo importantes reformas. Una de ellas fue Don Tomás Romay, a quien mucho le debe la ciencia cubana. Entre sus aportes a la enseñanza estuvo el de iniciar, por encargo de la Sociedad Económica, de la que fue fundador y director, un plan para mejorar la enseñanza de la Gramática Latina con el fin de contribuir a un mejor dominio de esta lengua por parte de los jóvenes que se preparaban para estudiar en las facultades mayores.

Otro de los más entusiastas y activos miembros de la Sociedad económica de Amigos del País fue el Dr. Don José Agustín Caballero (1771-1835), sacerdote, maestro, periodista y filósofo, calificado como “padre de la filosofía cubana” porque fue el primero que combatió, desde su cátedra del Seminario de San Carlos, el escolasticismo.

Fue un representante de la filosofía iluminista, crítico de los males sociales de su época y el portavoz de la clase social en desarrollo que exigía reformas económicas, políticas y de educación científica.

Abogó por la reforma y la libertad de la enseñanza en la Isla, así como por la impartición de la lengua materna, con la inclusión de nuevos conocimientos científicos que demandaban el cuestionamiento filosófico.

Para él toda escuela se dividiría en clases de: leer, escribir y contar. Las clases de leer comprendería: la cartilla, el deletreo y la lectura. En cuanto a la cartilla ofreció orientaciones precisas para su uso, advirtiendo a los maestros que “(...) no han de enseñar según la práctica común en esta ciudad, haciéndoles repetir cada letra de por sí, y luego juntarlas para formar y pronunciar la sílaba sino industriándolos desde el principio, y dirigiéndoles para que las pronuncien de una vez; así pa-dre

y comenzará por las más fáciles. Con este método se ahorra todo el tiempo que gastaría el niño en pronunciar tres veces cada sílaba si las deletrease según la práctica ordinaria.” (Caballero, 1956, p.19)

Como se aprecia, estableció que en la clase de deletrear se siga el método silábico, que (...) “aparece más cómodo al discípulo (...)” (Caballero, 1956, p.21)

Para la clase de lectura recomendó que los maestros (...) “celen mucho la pronunciación y que eviten ciertos sonos e inflexiones de voz que arraigados en la tierna edad duran siempre.” (Caballero, 1956, p.23)

Aludió a los libros en los cuales leerían los alumnos y afirmó que la asignación de dichos libros no excluye otros muchos que podrían leer. Ofreció observaciones interesantes para hacer que todos leyeran sin perder el interés.

En la enseñanza elemental, según el padre Agustín, el maestro no puede escoger el método a emplear ni el material didáctico a utilizar.

80

Para la clase de escribir ofreció recomendaciones que tienen que ver con rudimentos de la higiene escolar, relativos a la postura del cuerpo, de la mano y del papel y el manejo de la pluma. En este sentido las orientaciones son muy precisas y sorprendentes para la época.

“El brazo y la mano del que escribe se debe dejar caer naturalmente de modo que el codo quede separado del cuerpo y no salga fuera de la mesa tres o cuatro dedos para que tenga libertad. Pongamos los dedos tendidos sin violencia, en especial los que llevan la pluma, el cuarto algo encogido, de suerte que descansa sobre el más pequeño, que es el que recibe todo el peso de la mano y el que la guía. El cuerpo y la cabeza rectos. El papel que mire con el ángulo inferior a la izquierda al medio del pecho del que escribe”. (Caballero, 1956, p.30)

Hizo referencia a los tipos de letra a enseñar y a la escritura de los números. Todo esto constituye la fase de la naciente instrumentación de la enseñanza elemental en Cuba.

su discípulo Félix Varela, comenzó a barrer con todos rezagos de escolasticismo que existían en la enseñanza, puso definitivamente en práctica la enseñanza del español, aplicó por primera vez en nuestro país el “método explicativo”.

Tuvo el mérito de haber empleado por primera vez el castellano, en lugar del latín (lengua oficial de los centros de enseñanza superior), en sus clases de Filosofía en el Seminario de San Carlos, en 1811. De igual forma, a partir del tercer tomo de su obra *Instituciones de Filosofía Ecléctica*, empleó dicho idioma al escribir, para lo cual contó con la aprobación del Obispo Espada.

A partir de 1842 la enseñanza adquiere carácter público y se oficializa por el estado Español al dictarse la primera Ley General de Instrucción Pública que se promulgó en Cuba. La instrucción primaria se dividió oficialmente en pública y privada, y ambas en elemental y superior. El Plan de estudio comprendía: religión cristiana, moral, lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, entre otras. La enseñanza siguió siendo anticientífica, memorística y escolástica.

En este medio se destaca la figura de José de la Luz y Caballero (1800-1862), para quien la educación tenía que convertirse en el motor impulsor del progreso social. Concebía la educación, tanto en su estructura como en su contenido, en un sentido integral con maestros capaces de cumplir la misión histórico-social que les sería encomendada.

Con ese fin diseñó la Escuela Normal en todas sus partes: objetivos, plan de estudios y programas lo que constituye un verdadero aporte en la historia del pensamiento pedagógico cubano.

Desterró el mecanismo en las clases de lectura, dándole una forma interpretativa a las lecciones, de manera que los alumnos se habituaran a razonar, discutir y discurrir, para ello redactó un texto de lectura graduada para ejercitar el método explicativo, con instrucciones a los maestros para practicarlos.

Ofreció recomendaciones que aún conservan su validez acerca de la práctica del dictado, refiere que los alumnos habrían de ejercitarse en la escritura de las palabras que solamente conocen de oído, así como las que difieren poco en su ortografía pero mucho en la significación. En estas clases se iniciaba a los niños en la redacción formal, fundamentalmente en el estilo epistolar.

En sus concepciones metodológicas se hallan también consideraciones acerca de la enseñanza gramatical. Esta al parecer se desarrolla en tres cursos o partes: el primero de carácter preparatorio y de enfoque morfológico (estudio de las partes de la oración, la declinación o conjugación), el siguiente de análisis lógico y el ter-

ceros de nociones gramaticales generales. Al analizar tal enfoque es posible deducir un indudable énfasis en lo teórico así como la preocupación por los fundamentos lingüísticos de esta enseñanza.

Pero de todos sus trabajos, el que más aportes hace a la enseñanza de la lengua es el Informe sobre la Escuela Náutica, de diciembre de 1833, en el que analiza la importancia de la composición "como ejercicio para educar la lengua escrita". (Caballero, 1952, p. 54)

En este documento, en el que recomienda transformar dicha escuela en un instituto científico que dé respuesta a las necesidades del país, Luz advierte acerca de las serias dificultades que presentan los alumnos a la hora de escribir y la ineficiencia de los métodos de enseñanza formal, que enfatizan en la teoría y en las normas, pero que no propician el desarrollo de las habilidades.

Reclama un lugar para la práctica sistemática de la escritura; destaca la importancia de que los alumnos tengan dominio del tema sobre el cual se va a escribir; propone facilitar el trabajo del alumno proporcionándole el hilo del discurso a través de preguntas formuladas en serie, que le permitan ahondar en el conocimiento del objeto.

82

El método de enseñanza de la composición preconizado por Luz se basa en una secuencia que parta primero de enseñar a pensar acerca de lo que se va a escribir, del análisis profundo del objeto y luego de la adecuación del escrito al conocimiento del objeto que es el hilo que conduce en la determinación del tono, del estilo y la extensión del trabajo que se va a realizar.

De igual forma, incursiona en el problema de la revisión de los trabajos escritos, y defiende la idea de que de lo que se trata es de generalizar el arte de escribir simple y sencillamente y no de formar escritores de primer orden, aunque por esta vía puede haber alumnos que lleguen a serlo. Todas estas ideas, están en la base de las concepciones de una escuela cubana de enseñanza de la lengua y conservan su vigencia.

Más tarde en 1869 es aprobada la Constitución de Guáimaro donde en su artículo segundo plantea que: "La primera enseñanza se reduce a las clases de lectura, escritura, aritmética y deberes y derechos del hombre. Pueden además extenderse a la gramática, geografía e historia de Cuba" (Portuondo, 1868, p. 358)

Puede verse cómo ya se estaban sentando las bases conceptuales y jurídicas de la política educacional cubana.

4. PRINCIPALES CAMBIOS OCURRIDOS EN CUBA EN LA ETAPA DE 1879 A 1898

En este período, se produjeron significativos cambios económicos y sociales en la isla.

Con un ideal más humanista, José Martí Pérez (1853-1895) en sus cartas, artículos y crónicas, aporta constantemente ideas acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura que resultan de una vigencia insospechada, cuando se examinan a la luz de las concepciones actuales.

Martí comprendía la naturaleza social del lenguaje y su importancia en el desarrollo del hombre, lo que queda demostrado en la indisoluble relación que él halla entre el lenguaje y la existencia humana, cuando afirma: “Quien ahonda en el lenguaje, ahonda en la vida”. (Martí, 1961, p.120)

De igual forma, se opuso a la enseñanza formal de la gramática desvinculada del uso, que constituía la concepción imperante en su época, cuando expresó: “No más gramática que aquella: la que el niño descubre en lo que lee y oye, y esa es la única que sirve”. (Martí, 1961, p.142)

En estas palabras están presentes dos ideas claves, que están en la base de nuestras concepciones: el carácter heurístico del conocimiento y el descubrimiento de la funcionalidad de las estructuras lingüísticas en uso, mediante el análisis de los discursos orales y escritos. Dejó muy claro cómo soñaba que fueran los niños de nuestras tierras cuando afirmó: “Así queremos que los niños de América sean: hombres que digan lo que piensan y lo digan bien, hombres elocuentes y sinceros” (Martí, 1961, p. 129); y reveló también, en un imperecedero mensaje, la importancia de la lectura y la escritura y lo que significaba su dominio en el desarrollo humano y como instrumento de comunicación.

En una época en que imperaba la enseñanza tradicional y normativa de carácter formal que enfatizaba en el estudio de las reglas gramaticales y ortográficas con el objetivo de hablar y escribir correctamente, se apuntaba a una enseñanza de la lengua, que propiciaba la comprensión y construcción de significados, encaminada a desarrollar las habilidades tanto de la comunicación oral (audición y habla), como de la comunicación escrita (lectura y escritura), y estas ideas nutren hoy las concepciones de la enseñanza comunicativa de la lengua, que está en el centro de la didáctica de la lengua en nuestro país.

El pensamiento martiano le confiere al aprendizaje una elevada originalidad y una filiación al humanismo moderno muy profundo.

En el plano teórico logró el nivel más alto de generalizaciones, pues se integran dialécticamente los principios planteados en los períodos históricos anteriores, lo cual permitió la evolución necesaria de su pensamiento educativo.

Dentro de las concepciones filosóficas que se extendieron por Cuba y otras partes del mundo se encuentra: la filosofía clásica alemana que tenía dentro de sus representantes a figuras como Kant y Hegel quienes influyeron sobre los autonomistas, sin embargo, se impuso el Positivismo desarrollado entre otros por el francés Augusto Comte (1798-1857), quien fue su iniciador, el inglés Herbert Spencer (1820-1903) que fue su principal exponente en lo referido a la educación intelectual, moral y física (1861) abordando el fenómeno educativo desde una concepción fenomenista del conocimiento, entre otros. Puede decirse que fue la corriente filosófica de mayor influencia en América y en Cuba en las últimas décadas del siglo XIX.

84

Este se presentó con diferentes matices en América Latina: hubo una tendencia de corte religioso y otra más acentuada en el cientificismo, a esta última perteneció el cubano Enrique José Varona y Pera (1849-1933), uno de los filósofos más relevantes en América Latina en la segunda mitad del siglo XIX.

Varona, en el período de 1899 escribió un largo trabajo en el que ofrecía útiles indicaciones sobre la reforma de la educación primaria, transformación que abarcaría desde la escuela de párvulos niños de 3 a 7 años. La enseñanza elemental dividida en cuatro cursos y la primaria superior también en cuatro cursos.

En este trabajo Varona pormenorizó acerca de las materias que debían enseñarse, e incluyó cuentos, dibujos, juegos y cantos escolares para los párvulos, así como materias útiles y necesarias que debían incluirse en la enseñanza primaria, con lo cual se percibe claramente su sentido practicista de la formación escolar fundamental. El nuevo plan de estudio incluía la asignatura Lenguaje junto con la Gramática Castellana, y se elimina la Gramática latina, en fin, resulta un pensamiento educativo moderno y avanzado para la época.

El eminente pedagogo cubano Enrique José Varona decía en los primeros años de la República: "Nos encontramos en la tristísima situación de que hay que aumentar considerablemente el número de aulas, comprar mobiliario, construir escuelas,

etcétera, y no hay, ni habrá durante algún tiempo, un centavo que invertir en esas perentorias necesidades”. Parecía como si este maestro estuviera describiendo los próximos cincuenta años del panorama educacional cubano.

En esta época la enseñanza de la lengua estaba bajo la influencia del enfoque tradicional de corte normativo, la cual no escapó al auge, primero del estructuralismo y, después, del generativismo, centrados ambos en la descripción formal de estructuras y reglas de reescritura, respectivamente, al margen del desarrollo de las habilidades comunicativas.

Por tanto, se puede afirmar que esta etapa se caracterizó, atendiendo a la situación histórico-social por: una confianza ilimitada en el progreso con rechazo a las tradiciones y un enfrentamiento constante entre la ciencia y la religión marcado por un escepticismo religioso.

Con respecto a la educación, producto a la mezcla de razas, costumbres, tradiciones, religión, trajo consigo una época de profundos cambios y adaptaciones imponiéndose la cultura de los colonizadores, donde la iglesia ejercía la mayor influencia educativa sobre la población.

Fue una etapa donde se refuerza la importancia de las formas no escolares de educación, la concepción educativa era la escolástica, caracterizada por el dogmatismo, la enseñanza alejada de la vida, de la práctica y de las ciencias y con un aprendizaje memorístico con la autoridad irrefutable del maestro.

En los siglos XVI y hasta el XVIII la enseñanza elemental constituía un privilegio y era dada por la propia familia en el hogar (leer, escribir, contar, doctrina cristiana). La educación poseía un marcado carácter clasista.

De manera general, una época en que imperaba la enseñanza tradicional y normativa de carácter formal que enfatizaba en el estudio de las reglas gramaticales y ortográficas con el objetivo de hablar y escribir correctamente, se apuntaba a una enseñanza de la lengua, que propiciaba la comprensión y construcción de significados.

Encaminada además a desarrollar las habilidades tanto de la comunicación oral (audición y habla), como de la comunicación escrita (lectura y escritura), y estas ideas nutren hoy las concepciones de la enseñanza comunicativa de la lengua, que está en el centro de la didáctica de la lengua en nuestro país.

5. CONCLUSIONES

Se realizó un análisis histórico de las transformaciones en el orden, socioeconómico y educativo del país y su repercusión en la Lengua Española en Cuba en la etapa de 1500 a 1898 como aspectos esenciales para el logro de una mejor comprensión de los cambios que fueron sucediendo en los períodos posteriores.

En cuanto a la enseñanza de la Lengua, predominó en Cuba la enseñanza prescriptiva, tradicional y normativa de carácter formal, con el objetivo de enseñar a hablar y a escribir correctamente, con ajuste a las normas establecidas, las que sirvieron de base a la actual didáctica de la lengua española en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- Añorga J. (2011, febrero). *Estudio del proceso histórico-pedagógico y sus categorías para la determinación de regularidades y tendencias históricas*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, (3). Cuba.
- Caballero, J. A. (1956). *Ordenanzas de las escuelas gratuitas de La Habana*. Escritos varios, (1). La Habana: Editorial de la Universidad de La Habana.
- Chávez, R. J. (2001). *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Colectivo de Autores (2007). *Multimedia Pedagogía 2007 S.T.* Centro de Software Educativo. Ciudad de La Habana: MINED.
- Constitución de la República de Cuba (2003, 31 de enero). Edición Extraordinaria. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cortaza C. P. (1989). *José de la Luz y Caballero y la Pedagogía de su época*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Cuba, Oficina Nacional de Estadística. (2008). *Anuario Estadístico de la República de Cuba*. Ciudad de La Habana.
- Escribano H. E. (2002). *Algunas consideraciones sobre la elaboración de una tesis de carácter histórico educativo*. México: Chilpancingo.
- Galló, G. J. (1978). *Bosquejo histórico de la Educación en Cuba*. La Habana: Libros para la Educación.
- Guerra, R (1998). *Historia de la Nación Cubana*. Tomo VII. La Habana: Ciencias Sociales.
- Junta de Superintendente de la República de Cuba. (1926). *Circular no.114 Plan de Estudio para las escuelas Urbanas y Rurales. Enseñanza Primaria Elemental*. La Habana.

Koroliou, F. (1978). *Fundamentos generales de la pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.

Luz y Caballero, J. de la. (1952). *Escritos educativos*. Tomo 1. La Habana: Editorial de la Universidad de La Habana.

Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. La Habana: MINED.

Mitjans, A. (1918). *Historia de la Literatura cubana*. Madrid: América.

Educación y democracia: la escuela como "espacio" de participación

Education and democracy: the school as a "space" of participation

José Manuel Osoro Sierra

Ana Castro Zubizarreta

Universidad de Cantabria, España

La cuestión para nosotros, no es cómo funciona la democracia, sino cómo se vive. Es decir, en qué medida las subjetividades se implican en una aventura cultural que les compromete en un proyecto público." (Martínez Bonafé, 2008:62)

Resumen

La democracia en la escuela implica una consideración de la infancia como competente y capaz, concretada en el presente (en su presente), en posibilitar el desarrollo de sus derechos y en crear espacios de vida (en nuestro caso la escuela) en los que pueda participar. El constructo sobre el que se desarrolla este texto son los ejes pedagógicos: las identidades, la participación, la experiencia y el significado. Así, la identidad se fundamenta en la forma en cómo la infancia elabora su propia identidad en consonancia con el otro cuando comparten acciones. La pedagogía de la participación aborda cómo la escuela es capaz de posibilitar una infancia protagónica de su propia realidad, cómo hacemos una verdadera pedagogía de la escucha o qué tipo de oportunidades para la participación brindamos a los niños. La pedagogía de la experiencia, nos habla de los lenguajes, de las posibilidades ofertadas a la comunicación y las técnicas utilizadas para ello. Por último, la pedagogía del significado, nos sitúa ante la manera en cómo se elabora el pensamiento de forma colectiva, favorecedor de un discurso compartido.

Todo este constructo teórico, inspira un proyecto de innovación docente desarrollado en colaboración universidad-escuela que teniendo como foco temático "los espacios escolares" plantea potenciar la participación, entendiendo el espacio escolar como generador de procesos participativos que lleve a reconocer y valorar las diferentes identidades que están presentes en la escuela y que posibilite una verdadera transformación del territorio escolar en base a las prácticas que en él se realicen.

Palabras clave: democracia; participación; escuela; innovación; espacio.

Abstract

The democracy in the school implies a consideration of childhood as competent and capable, concretized in the present (in their present), in enabling the development of their rights and in creating spaces of life (in our case the school) in which they can take part. The construct on which this text is developed are the pedagogical axes: identities, participation, experience and meaning. Thus, identity is based on the way in which children elaborate their own identity in consonance with the other when they share actions. The pedagogy of participation addresses how the school is capable of enabling a protagonist childhood of its own reality, how we make a true pedagogy of listening or what kind of opportunities for participation we provide to children. The pedagogy of experience tells us about languages, the possibilities offered to communication and the

techniques used to do so. Finally, the pedagogy of meaning places us before the way in which thought is elaborated collectively, favoring a shared discourse.

All this theoretical construct, inspires a teaching innovation project developed in collaboration university-school that having as a thematic focus "school spaces" raises the potential for participation, understanding the school space as a generator of participatory processes that leads to recognize and value the different identities that are present in the school and that allow a true transformation of the school territory based on the practices that are carried out in it.

Keywords: democracy; participation; school; innovation; space.

1. EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: ALGUNOS ASPECTOS INTRODUCTORIOS

Los términos democracia y educación debieran formar un binomio indisoluble. Tal y como señalaba Dewey (2001: 81) "la explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes". Moliner, Traver, Ruiz, y Segarra (2016:1) señalan al respecto que, la educación democrática tiene en sí misma un doble sentido: por un lado, educar para la democracia y, por otro, el ejercicio activo de la democracia erigiéndose ésta en un fin y un medio al mismo tiempo de la educación.

90

La educación para la democracia requiere que la escuela se constituya como "un lugar de vida para el niño en el que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya" (Dewey, 2001:224). Toda sociedad democrática considera que la escuela es la principal institución para el aprendizaje de la convivencia en común en un entorno pluralista y de mutuo respeto (Feito, 2009). La escuela favorece el contacto de toda la comunidad educativa (familias, niños y profesorado) con el *otro*, quien es diferente a nosotros, donde se genera una experiencia comunicada conjuntamente (Dewey, 2001).

Entendemos la democracia como un sistema de vida que se puede practicar en todas las edades y en todos los ámbitos en los que intervienen las personas, un medio posibilitador de igualdad y de participación, lo que implica desarrollar en la ciudadanía, como bien señala Zuleta (2002: 3), "la modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora".

A nuestro entender, este planteamiento es el que nos aproxima a la idea de que la democracia es la condición social más favorable para la expresión de la personalidad y de las diferencias individuales (Pizarro, 2003) y esto en el contexto escolar

tal y como remarcan Apple y Beane (2000), se forma no en la brillante retórica política, sino en los detalles de la vida cotidiana. Por eso, consideramos que la democracia y la participación debieran ser en la escuela, experiencias cotidianas, generadoras de aprendizajes y facilitadoras de la construcción de una ciudadanía ética, responsable y crítica.

La democracia se aprende por tanto, participándola y viviéndola. Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por causalidad pues como bien dicen Apple y Beane, (2000) se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia.

El objetivo de este artículo es presentar un marco teórico que ayude a comprender cómo la participación es la vía para promover la construcción de escuelas donde los niños y niñas experimenten la democracia y la ciudadanía. Escuelas que se configuren como espacios de participación que generen un aprendizaje que “brinde a los sujetos la posibilidad de una mayor incidencia deliberada en el rumbo de sus vidas personales y/o comunitarias”. (Ferullo de Parajón, 2006: 195). Asimismo, presentamos el diseño metodológico que surge de la colaboración entre varios profesores de la Facultad de Educación con un Colegio público de Cantabria (España) en el desarrollo de un proyecto de innovación pedagógica que bajo el título: “Entre espacios y emociones” pretende promover la participación de toda la comunidad educativa en la configuración de espacios de aprendizaje en la escuela.

2. LA PARTICIPACIÓN COMO BRÚJULA DE LA CIUDADANÍA ESCOLAR: ALGUNAS COORDENADAS PARA EL CAMINO

Hart (1993:5) define la participación como:

[...] el proceso por el que se comparten decisiones que afectan la propia vida y la vida de la comunidad en la que uno habita. Es el medio por el cual se construye la democracia, y es un patrón que debe servir para las democracias.

Compartimos plenamente esta definición a la vez que entendemos que ésta es una manera de formar parte de una comunidad, de vincularse en lo que en ella ocurre tanto desde el yo individual como desde el colectivo con el que se identifica la persona. Concretamente, el ejercicio del derecho a ser tenido en cuenta y participar

de los niños dentro del contexto escolar plantea la necesidad de reflexionar sobre el papel que otorgamos al alumnado en la escuela intentado reformular los roles asignados en pro de la visibilidad de una voz, la infantil, que tiende a ser silenciada.

Compartimos el planteamiento de Feinberg y Torres (2014) cuando afirman que la democracia implica un proceso de participación en el que todos sus participantes se sientan iguales, apuntando a un problema o una discordancia que se presenta en el contexto escolar donde se enseña a los niños a identificarse con las formas de vida de los adultos. En esta línea, Rosano (2013) plantea los siguientes interrogantes: ¿Qué ocurriría si tratásemos al estudiante como una persona cuya opinión importase...? ¿Qué ocurriría si la voz de los niños y niñas fuera tomada en cuenta? Tonucci al respecto (2009: 23) afirma que "los niños no tienen que esperar a ser adultos para practicar la democracia sino que pueden hacerlo en los espacios en donde realizan sus actividades, participándola y viviéndola". Pensar la infancia en clave de futuro (en todos los aspectos imaginables) plantea serias dudas de lo que pensamos de ellos y las posibilidades que les ofrecemos en el presente. En este sentido Estela (2013) nos señala que el presente es el momento más grande de la vida de los niños. Probablemente hablar en estos términos supone discutir sobre la cultura de nuestra infancia, de cómo hacerla visible, quién debe hacerlo y para qué. Para ello el concepto acuñado por las escuelas infantiles de Reggio Emilia nos parece sumamente interesante: *la pedagogía de la escucha* una forma de lectura de lo que los niños y niñas hacen, sienten o manifiestan. El concepto es para nosotros muy rico y explicativo de la situación porque plantea la necesidad de escuchar y ser escuchado, y la necesidad de escuchar con todos nuestros sentidos, no sólo con los oídos, porque permite reconocer los múltiples lenguajes, porque nos hace escucharnos también a nosotros mismos, porque, en definitiva, es un estímulo para las emociones. La escucha, en palabras de Rinaldi (2001) es la búsqueda del significado, tanto los de la infancia como el de los adultos y aquellos que son compartidos por ambos. Las preguntas clave para los procesos de escucha son: ¿Cómo podemos ayudar a los niños a encontrar un significado en lo que hacen, en lo que encuentran, en lo que experimentan? ¿Cómo podemos hacer esto por nosotros mismos? En la búsqueda del significado debemos preguntarnos: "¿Por qué?", "¿Cómo?", "¿Qué?" porque estas son las preguntas claves que los niños hacen constantemente, dentro y fuera de la escuela. Tiene que ver, evidentemente con esa visión competente de la infancia tan presente en el pensamiento pedagógico de las escuelas reggianas porque ese significado tiene que ver con la forma en la que los niños piensan, cuestionan e interpretan la realidad y sus propias relaciones con ella y con nosotros.

Siguiendo con este planteamiento no podemos olvidar la metáfora de la “escucha visible” como una forma de estar atentos a lo que los niños y niñas hacen, dicen, expresan con sus acciones o relatos e incluso hacia aquello que no dicen. Descubrir, en palabras de Hoyuelos (2015:59) “lo más sutil y oculto de las cosas”.

En este sentido, coincidimos con Emilson y Folkenson (2007) cuando sostienen que la participación de los niños debe ser entendida como un derecho pedagógico de la escuela, base de una educación para la democracia que ayude a experimentar el sentimiento de pertenencia a un grupo, la autonomía, el sentido crítico y dialógico de las personas (Lansdown, 2001). Ahora bien, potenciar que los niños sean sujetos protagónicos del contexto en el que están inmersos supone reconocer que es imposible provocar una participación real del alumnado sin que éste tome decisiones relevantes (Santos Guerra, 1996: 51) y haya experimentado previamente el sentirse escuchado, valorado y respetado pues, solo así y desde las edades tempranas se podrá construir el respeto y la responsabilidad con el *otro*. En la misma línea se posicionan Oraisón y Pérez, (2006) cuando advierten que una participación socialmente activa tiene que contemplar tres áreas o dimensiones fundamentales: *el ser parte*, área relacionada con la búsqueda de identidad y de pertenencia; *el tener parte*, área referida a la conciencia de los propios deberes y derechos, de las pérdidas y ganancias y el *tomar parte* lo que supone la realización de acciones determinadas.

Asimismo, la participación supone según Gaitán (1998) hacer efectiva la visión de la infancia como colectivo social de derechos lo que conlleva una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad y concretamente en los roles que desempeñan niños y adultos en el contexto escolar.

Presentamos lo que para nosotros son las “coordenadas” o premisas básicas que debieran orientar hacia la consecución de escuelas más democráticas, más participativas y más sensibles a la escucha, que se sustenten en lo que Apple y Beane (2000:34) denominan “un currículum democrático que incluya no sólo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los niños y jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo”.

2.1 **La imagen infantil: la superación de los “aún no”**

El enfoque que defendemos de participación y escucha a la infancia se asienta en una conceptualización del niño como actor social que participa en la construcción y definición de su propia vida, pero también en la vida de quien le rodea y en la sociedad en la que vive (Dahlberg, Moss y Pence, 1999). Por su parte, Davoli (2013),

defiende que la infancia indudablemente forma parte de la complejidad del mundo y los niños precisan ser protagonistas en la construcción de la comunidad de la que forman parte. Esta misma infancia no desea ser clasificada o definida por todos aquellos aspectos que no sabe hacer, sino por el conjunto de las potencialidades que posee, es decir, por todo aquello que sí sabe hacer y que puede mostrar y enseñar también a los adultos. Supone, por tanto, superar una concepción de los niños limitadora que los presenta en el estadio del *aún no*, (Verhellen, 1992), esto es, aún no saben, aún no pueden ser, aún no son, que los concibe como personas inocentes e incompletas. En definitiva, nos referimos a niños y niñas que adquieren conocimientos y viven experiencias porque están inmersos en la realidad y participan intensamente de lo cotidiano (Quinto, 2010). Pequeños que están dotados de un enorme potencial que les surge de la fuerza de quien quiere crecer y de la riqueza de quien es curioso y de quien sabe sorprenderse (Spaggiari, 2001). Pensar desde la perspectiva del "aún no" es, desde nuestro punto de vista un empobrecimiento de la escuela, de los maestros y de los propios niños. Frente a ello, el concepto de una imagen de "niño rico" de la que nos habla Malaguzzi (1993) nacido con 100 lenguajes, ciudadano con derechos, protagonista. Esta idea es muy interesante desde la perspectiva de cómo se produce el aprendizaje, de las relaciones entre niños y adultos o de cómo escuchamos sus ideas y teorías.

2.2 *La Convención de los Derechos del Niño y las Observaciones Generales*

Indudablemente, el referente principal de la participación infantil es la Convención de los derechos del Niño (1989). En la citada Convención, se aborda el derecho del niño a ser escuchado, participar y ser tenido en cuenta en aquellos aspectos que influyen en su vida, si bien, de forma tan general que tal y como apuntan Alfageme, Cantos y Martínez, (2003: 33) "pueden dejar muy poco margen para su efectivo ejercicio".

Por su parte, las Observaciones Generales son un referente más concreto a considerar para llevar a la práctica los derechos que en la Convención se recogen. En este sentido, en la Observación General nº7 se recoge la necesidad de que las opiniones de los niños y niñas sean respetadas porque se considera que tienen capacidad de elegir y de comunicar sus sentimientos de maneras diversas, mucho antes de que sean capaces de comunicarse verbalmente. Asimismo, en la Observación General nº 12 se especifica que el adulto puede ser tanto un limitador de los procesos de

escucha y participación infantil infravalorando la aportación de los pequeños o bien, puede convertirse en un promotor de la escucha de los niños siempre que evite la actitud de superioridad hacia estos.

En todo caso, esta Carta Magna remarca la conceptualización de una infancia con derechos y capacidades que visibilice a los niños como sujetos de derechos individuales, jurídicos, civiles y sociales, presentándolos siguiendo a Altimir (2010: 30) “como portadores y constructores de culturas propias y, por tanto, participantes activos en la organización de su identidad y de su autonomía”. Se entiende de este modo a los niños y niñas como actores sociales y no como ejecutores o consentidores de algo, aspecto que ha querido destacarse cuando autores como Alfageme, Cantos, y Martínez (2003) acuñan el término participación protagónica.

2.3 *El valor de la escucha, del diálogo, la diversidad y la cotidianidad*

El maestro en la escuela tiene que ser promotor de la escucha y la participación del alumnado. Un reto para el que se hace necesario contar con lo que Rodari llamaba *la oreja verde*, que capacite para oír cosas que los adultos nunca se paran a sentir, que ayude a intercambiar puntos de vista, a respetar y a construir significados compartidos desde la etapa de Educación Infantil.

Un desafío esbozado en la línea de lo expresado por Dewey (2008: 303) cuando señalaba que “el mayor experimento de la humanidad es vivir juntos de tal manera que la vida de cada uno sea provechosa en el sentido más profundo de la palabra, provechosa para uno mismo y productiva en la construcción de la individualidad de los demás”. Esto precisa de valorar la diversidad como elemento dinamizador y enriquecedor en la interacción entre personas y grupos humanos pues tal y como refieren Moliner, Traver, Ruiz, y Segarra (2016:2) “la interacción y el diálogo son fundamentales para la construcción del conocimiento y la propia identidad”. Pero para todo ello es necesario una profunda comprensión de la infancia en relación a aquello que les estamos ofreciendo. Es por ello necesario la construcción de un proyecto pedagógico al estilo en que nos señalan Dahlberg, Moss y Pence (2005) que ponga el acento en las relaciones y los encuentros, en el diálogo y la negociación. Este planteamiento básico en las pedagogías reggianas nos ofrece un modelo de escuela y de pedagogía diferente. Una escuela participativa, como un foro de participación ciudadana, un espacio público para participar y construir relaciones

democráticas y una pedagogía que haga posible que niños y niñas piensen y actúen por sí mismos. La pedagogía de las relaciones señalada por Malaguzzi en la que se propone la construcción de relaciones democráticas y dialógicas entre adultos y niños.

Requiere, por tanto, como venimos exponiendo, saber escuchar, respetar y compartir opiniones, experiencias, situaciones y tomas de decisiones entre otros elementos importantes que generen el sentimiento de formar parte de algo, la experiencia de ser tenido en cuenta y sentirse valorado. Aprendizajes y valores que se adquieren desde la experiencia y vivencia de la cotidianidad, desde la participación del niño en sus problemas y en la búsqueda de soluciones para resolverlos tal y como se desprende del pensamiento de Dewey que habla de fe en la experiencia y en la educación (Dewey, 2008: 229).

3. EJES PEDAGÓGICOS PARA EL DESARROLLO DE UNA CIUDADANÍA PARTICIPATIVA EN LA ESCUELA

Todo lo apuntando con anterioridad requiere siguiendo a Martínez (2001:63):

96

[...] apostar por un modelo pedagógico, no solamente escolar, en el cual se procure que la persona construya su modelo de vida feliz y al mismo tiempo contribuya a la construcción de un modo de vida en comunidad justo y democrático. Esta doble dimensión individual y relacional, particular y comunitaria, debe conjugarse en el mismo tiempo y espacio si lo que pretendemos es construir ciudadanía y sobre todo si ésta se pretende en sociedades plurales y diversas.

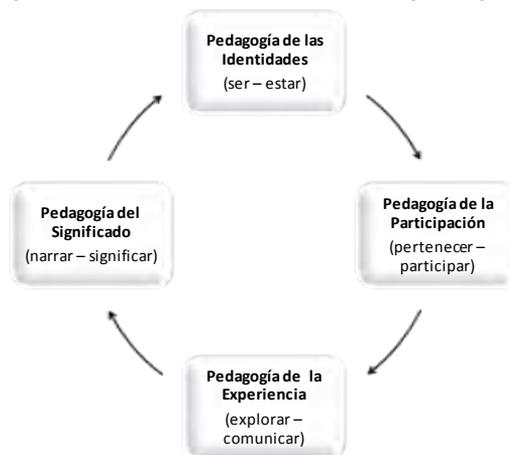
Coincidimos, por tanto, en que la escuela tiene un componente educativo global que va más allá de lo escolar incorporándose a un constructo social, a una forma de "intervención social" que afecta a la infancia, pero también a sus familias y a los docentes. Dahlberg, Moss y Pence (2005: 120) hablan de las escuelas como "foros de la sociedad civil en la que niños y adultos participan juntos en proyectos de significación social, cultural, política y económica".

Inspirados en sus palabras y teniendo como referente el modelo de participación que nos ofrecen Formosino, Monge y Oliveira-Formosino (2016), mostramos los ejes pedagógicos (véase figura 1) que estos autores proponen como orientadores para conseguir una escuela más democrática y participativa que se estructuran en torno a áreas de desarrollo: el ser y estar trabajado a través de la pedagogía de las identidades, el pertenecer y participar a través de la pedagogía de la participación, el explorar y el comunicar mediante la pedagogía de la experiencia y el narrar y significar a través de la pedagogía del significado donde se construyen discursos

compartidos. ¿Por qué nos parece interesante este modelo? Creemos que es un modelo situacional que nos trata de explicar por qué hacemos lo que hacemos en la escuela. Entendemos que es a la vez un potente instrumento didáctico/metodológico. En este sentido, plantear la escuela y lo que allí ocurre desde un posicionamiento colectivo en el mismo sentido que nos planteaba Malaguzzi con su “pedagogía de las relaciones” hace que exploremos en la práctica escolar tanto ámbitos educativos como culturales, relacionales, participativos, etc. De la misma forma, el modelo transmite la idea de la participación desde un posicionamiento ético sobre la educación que implica, entre otras cosas, dar respuesta a cuestiones como ¿quién es el niño? ¿qué educación queremos? o ¿qué nos aporta la infancia? La reflexión conjunta sobre estos aspectos nos permite entender a la infancia del presente y construir una verdadera pedagogía de la escucha que tiene su fundamento en la forma de recoger y organizar lo que adultos y niños dicen, en el clima receptivo que podamos generar en ese proceso sabiendo que esto está cargado de intencionalidad y que en ningún caso es neutral. Y todo ello para construir colectivamente una escuela que hace pública sus propuestas.

FIGURA 1

Ejes pedagógicos para el desarrollo de una ciudadanía participativa



Fuente: Elaboración propia

EJE 1. LA PEDAGOGÍA DE LAS IDENTIDADES

La vivencia de la democracia, supone la experiencia compartida de acciones, sentidos, tomas de decisiones y asunción de consecuencias que se aprenden o se silencian (desaprenden) en la escuela. La consolidación de una identidad personal, es el sustento para la alteridad, donde el “yo” se construye entendiendo el contexto, los otros, como aspectos constitutivos de la singularidad del ser. Un “yo”, en palabras

de Bruner (1996) que no es rígido sino que tiene un carácter distribuido y dialógico que se desarrolla a través de "un enjambre de participaciones". Es en este marco sociocultural en el que cobra cada vez más importancia y pertinencia la necesidad de abordar la educación como un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2000), donde la presencia del otro ha de marcar un camino hacia el encuentro y, de ese modo, promover el comienzo de la cultura del *nosotros*.

Las áreas de desarrollo clave en este primer eje se ubicarían en el ser y el estar, teniendo que favorecer la reflexión y la búsqueda de respuestas sobre interrogantes que ayuden a construir no solo la identidad individual sino también la colectiva, como sujetos que se unen compartiendo un nosotros con el que nos sentimos representados. Algunos interrogantes que guiarían la construcción del ser y estar en la escuela son los siguientes: ¿Quiénes somos? ¿Quiénes formamos parte? ¿Qué función cumplimos? ¿Qué esperan de nosotros? ¿Qué imagen pensamos que proyectamos? ¿Qué queremos ser?

EJE 2. LA PEDAGOGÍA DE LA PARTICIPACIÓN

98

Coincidimos con Santos Guerra (2007) cuando señala que la participación tiene que ver con actos destinados a protagonizar la realidad que se vive. Concretamente, la participación de los niños y niñas en la escuela supone posibilitar y otorgarles el papel protagónico que les corresponde a lo que Santos Guerra (2007) denomina "la construcción de la vida del centro y de la propia vida de los niños dentro del centro".

¿Los niños nos dicen algo? Altimir (2010: 33) no duda en señalar que "los niños hablan: han hablado siempre, aunque sus palabras no hayan dejado huella y ni si quiera hayan sido escuchadas". Necesitamos recoger el valor de las aportaciones de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial de los niños sobre aquellos temas que conciernen a su vida y su mirada particular sobre los contextos donde se desenvuelven, crecen y se desarrollan. Y esto tiene consecuencias. Algunas de ellas, como afirma Monarca (2009), están relacionadas con un posicionamiento ético ante los procesos educativos y se asociarían una serie de características relacionadas entre otras, con la forma de considerar a los alumnos, las oportunidades de participación y escucha que se les ofrece, el rol que ejerce el docente, el proceso de construcción de conocimiento que se desarrolla, las relaciones que se tejen entre la comunidad educativa y las posibilidades que se brindan para decidir y formar parte de lo que acontece. Otras tienen un carácter didáctico, en la manera en que la escuela construye los escenarios en los que ocurren dichos procesos didácticos (Osoro y Meng 2008).

EJE 3. LA PEDAGOGÍA DE LA EXPERIENCIA

Este eje hace referencia a la capacidad lingüística e interactiva que poseen los sujetos para comunicar sus comprensiones del mundo. La comunicación en la escuela debe partir de la escucha. Llevar a la práctica procesos de escucha y participación infantil supone superar ciertas actitudes adultas que niegan la palabra a la infancia, infravalorando sus capacidades, presentando a los niños como los ciudadanos del futuro, negándoles así la posibilidad de ejercer su ciudadanía en el presente (Castro, Ezquerro y Argos, 2016). Asimismo, supone afrontar el reto de encontrar las técnicas que faciliten recoger sus aportaciones. Encontramos en los últimos años, el uso de algunas de ellas que, agrupadas bajo el término de “técnicas amigas de los niños”, también conocidas como técnicas participativas, se presentan como atractivas, conocidas, fáciles de utilizar y cómodas para los pequeños y que permiten recoger una voz, la infantil, que tiende a silenciarse. Son las que nos permiten que sean entendidas como facilitadoras de la escucha y participación de la infancia ya que todas ellas comparten el componente lúdico para los niños y pueden realizarse en grupo. Algunas técnicas representativas son el dibujo, las conversaciones con niños, la técnica de foto-voz o el enfoque mosaico entre otras.

Al respecto, es interesante el análisis realizado por Castro, Ezquerro y Argos (2016) sobre el uso de técnicas utilizadas en los últimos diez años en investigaciones educativas con niños y que pone de relieve la tendencia emergente de triangular diferentes técnicas participativas que combine técnicas visuales, orales y escritas con el objeto de brindar las mayores posibilidades de participación que nos acerquen también hacia el reconocimiento de los cien lenguajes del niño (Malaguzzi, 1998).

Nos parecen muy ilustrativas las condiciones referidas por Trilla y Novella (2011) para conseguir una participación efectiva de la infancia sustentada en la experiencia: actuar sobre el contexto y la vida cotidiana; explicar las intenciones y el proceso de la participación y promover espacios reales de participación infantil. A esto nosotros incorporamos la importancia del consentimiento informado, la participación voluntaria e inclusiva de los niños y la devolución de información a los niños sobre el uso que se hace de sus aportaciones.

EJE 4. LA PEDAGOGÍA DEL SIGNIFICADO

Está referida al desarrollo de la capacidad para pensar colectivamente, trata de construir sentidos sociales que, permiten la adhesión y la construcción de identidad colectiva. La postmodernidad y su ética nos apuntan que ha pasado el tiempo en la que el sujeto tomado individualmente era capaz de tomar decisiones y aplicar normas que son universales y, por tanto, seguras. Las condiciones de la postmo-

derinidad han roto con este planteamiento y señala la responsabilidad de tomar decisiones bajo una perspectiva moral en la que los demás forman parte o son depositarios de nuestras decisiones. Es necesario, por tanto, construir un discurso compartido dentro de una colectividad. Volvemos a encontrarnos con la pedagogía de las relaciones que afecta a la manera de relacionarnos con los demás y a la forma en que las instituciones educativas plantean sus prácticas.

Desde nuestro punto de vista, la documentación pedagógica desarrollada en las escuelas infantiles de Reggio Emilia, es un potente instrumento de transgresión de lo que la escuela hace y dice que hace para construir nuevos significados. Documentar, supone dar significado colectivo a lo que hacemos como individuos y como colectividad. Pero va más allá. Si revisamos la literatura pedagógica sobre documentación, nos encontramos procesos implicados muy complejos: interpretar, entender y leer lo que sucede en nuestras prácticas, debatir, reflexionar, compartir, hacer público nuestro trabajo, desafiar, desear, sentir. En todo este proceso complejo, debe de estar presente la idea de la colectividad en la que cada uno encuentre su perspectiva, sus deseos y los valores compartidos.

4. LA PRESENCIA DE LOS EJES PEDAGÓGICOS EN UN PROYECTO CONCRETO: LA CONFIGURACIÓN DE LOS ESPACIOS ESCOLARES COMO ENCUENTROS PARA LA PARTICIPACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA

4.1 Origen y finalidad del Proyecto

El proyecto que a continuación presentamos tiene como origen la preocupación, el interés y la implicación del claustro de un centro público de Educación Infantil y Primaria ubicado en Cantabria que, desde la reflexión profesional colectiva sobre el tipo de escuela que quieren ser y cómo desean conseguirlo, plantea la necesidad de afrontar el reto de abordar el diseño del espacio escolar como elemento clave para cambiar el modo de pensar, funcionar y relacionarse en la escuela. Pues, tal y como expresan García y Muñoz (2004:258) "el lugar nos marca, condiciona nuestras conductas y pensamientos, lo que se traduce, también en forma de reto, en el hecho de que cualquier transformación socio-educativa debe tener su correlato en una coherente adecuación de la estructura espacial". ¿Es el estudio del espacio un problema de diseño? Si pensáramos así probablemente una buena parte de nuestras escuelas serían incapaces de dar respuesta a sus necesidades en base a lo que ya tienen. Las escuelas tienen unas estructuras determinadas que difícilmente pueden alterarse. Por tanto, no puede ser la disculpa para no hacer nada. Nuestro

planteamiento es otro: vincular la categoría espacio/ambiente al análisis de la imagen de la infancia y del proyecto educativo del centro. Por ello, esta investigación, se centra en permitir la reconstrucción del espacio en tres ámbitos: el físico, el conceptual y el relacional, fundamentado en una propuesta de orden superior como es el derecho de la infancia al ambiente propio. Este reto se plasma en un proyecto denominado “Entre espacios y emociones” que es presentado a la I convocatoria de los Proyectos Integrados de Innovación Educativa (PIIE) puesta en marcha en el curso académico 2016-2017 por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en dicha comunidad autónoma, obteniendo la puntuación más alta de todos los proyectos presentados.

Se trata de un proyecto que pretende generar una cultura participativa que ayude a transformar la escuela, presentando la configuración de los espacios escolares como la oportunidad de reconocer y valorar las diferentes identidades presentes en la escuela, promover procesos de escucha y participación, generar consensos y transformar la escuela, creando una cultura del habitar los lugares de la escuela (Cavallini, Quinti, Rabotti y Tedeschi, 2017), pensados como espacios de conocimiento, de cultura y de encuentro. Se pretende evitar a través de la co-construcción de los espacios escolares el riesgo de crear una escuela entendida como lugar de paso, o un “no lugar” (Augé, 2009) que no crea identidad propia, ni potencia relaciones, sino soledad y similitud, un espacio de tránsito donde se puede pasar inadvertido. Coincidimos con Cavallini et al, (2017) cuando señala que los lugares y ambientes de la escuela declaran la identidad de dónde se está entrando y de quienes habitan esos lugares, de ahí que el proyecto busque reconocer la voz de todos los miembros de la escuela, otorgándoles no solo el rol de moradores de la escuela sino también de creadores de espacios o lugares. La consecuencia más clara de “pensar en el espacio escolar” es en los cambios que se generan en las relaciones entre los educadores y los niños y niñas. Es decir, reflexionar sobre las múltiples dimensiones espaciales (físicas, ambientales, conceptuales etc.) supone contextualizar los aprendizajes para llegar a atender de manera más ajustada los distintos procesos educativos que se desarrollan en la escuela infantil, un asunto que debería abordarse en profundidad si queremos dotar a la Educación Infantil y a la Escuela donde llevamos a cabo nuestra tarea, de identidad propia, y dar una respuesta plural y heterogénea a los niños y niñas que participan de ella aportando nuevos modelos de ver, vivir y entender la educación y la escuela infantil rompiendo con modelos homogéneos y abandonando esa imagen de la infancia que nos hace suponer *a priori* que todos los niños y niñas sienten y aprenden de la misma manera y a la vez (Osoro y Meng 2015:134).

Se trata de un desafío para el que el equipo directivo del centro ha buscado la creación de alianzas con otras instituciones, en este caso, la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria que aporte un marco teórico y empírico de referencia que oriente y documente la transformación de la escuela y que se plasma en el diseño metodológico que a continuación se describe.

4.2 *Diseño metodológico*

Teniendo como referente el modelo de participación que nos ofrecen Formosino, Monge y Oliveira- Formosino (2016), presentamos el diseño metodológico que guiará la implementación del proyecto de innovación estructurado en ejes pedagógicos y áreas de desarrollo que a través del foco temático "los espacios" se presenta como un diseño práctico de modelo potenciador de la democracia en la escuela.

Dos fases (véase figura 2) comprenden el proyecto que se articula en torno a los ejes pedagógicos presentados con anterioridad.

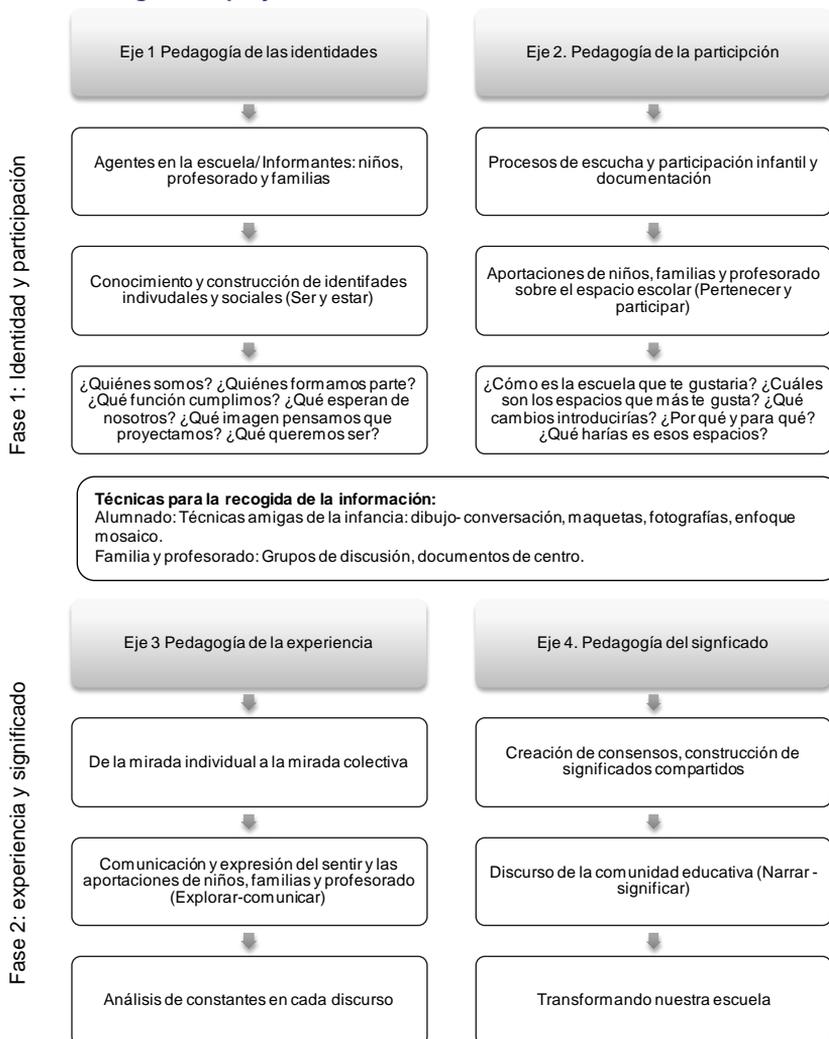
La primera fase supondría el reconocimiento de las distintas identidades que forman parte de la escuela y la recogida de su mirada particular. Esta fase se vertebra en torno a los dos primeros ejes pedagógicos: la pedagogía de las identidades y la pedagogía de la participación. Como podrá observarse, se trata de un proceso de introspección y autoevaluación de lo que, en distintos momentos y a través de procedimientos diversos, pensamos con las señas de identidad de la escuela. Es, como podrá entenderse, un ejercicio de encuentro, una mirada desde lo alto que nos permite hacer pública la verdadera cultura del centro. De la misma forma, supone el ensayo de técnicas que permitan desarrollar procesos de participación de los distintos agentes y, sobre todo, hacer público los resultados de esos procesos.

La segunda fase supone el tránsito de la mirada individual y particular de cada colectivo, a la mirada compartida, lo que requiere la búsqueda de consensos, la construcción de significados compartidos. Esta segunda fase se sustenta en los ejes pedagógicos siguientes: la pedagogía de la experiencia y la pedagogía del significado. Nos referimos con ello a lo que hemos denominado en otros lugares del texto, la pedagogía de las relaciones, una forma de entender la escuela que va más allá de los contenidos escolares y que se sitúa como "comunidad de agentes humanos" (Dahlberg, Moss y Pence, 1999). La idea es construir un discurso colectivo que permita transitar desde la individualidad (de adultos y niños) hacia un grupo que comparte objetivos comunes. Ello nos lleva a pensar en la escuela como un medio de intervención social que va más allá de lo instruccional.

El proyecto de tres años de duración destina el primer año al primer eje, al conocimiento y construcción de las identidades individuales y sociales. El segundo año al segundo y tercer eje, la pedagogía de la participación y de la experiencia y el tercer año a la construcción de significados compartidos.

FIGURA 2

Diseño metodológico del proyecto



Fuente: Elaboración propia

4.3 Resultados esperados y beneficios potenciales

Consideramos que el proyecto que se presenta puede aportar una rica información sobre cómo desarrollar un estudio que implemente los ejes pedagógicos sugeridos en el modelo de participación propuesto por Formosino, Monge y Oliveira-Formosino (2016). El proyecto que se concreta en el desarrollo de una cultura del habitar y construir los espacios escolares a través de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, recoge la visión de familias, profesorado y alumnado, otorgando valor, sentido y significado a cada una de estas identidades en la escuela.

Consideramos que estudios como éste tienen gran potencial para la mejora de la práctica pedagógica actual y la construcción de una escuela que con sus espacios de una respuesta ajustada a las necesidades y demandas de todas las personas que en ella conviven, crecen, se relacionan y aprenden. Un proyecto que esperamos pueda desarrollar el máximo potencial de aportaciones individuales que compartidas y consensuadas se conviertan en colectivas y que reviertan en la escuela, la mejoren y la transformen.

5. ASPECTOS CONCLUSIVOS: PROMOVER LA DEMOCRACIA COMO DESAFÍO Y RESPONSABILIDAD PERMANENTE DE LA EDUCACIÓN

La educación tiene la responsabilidad y la necesidad de tener presente y promover hoy más que nunca el significado del término democracia. Los planteamientos de Dewey cobran actualmente especial relieve en la defensa de una sociedad más participativa, respetuosa y tolerante que viva la diversidad como riqueza social y el desarrollo individual en igualdad de oportunidades como la base para el crecimiento, el avance y la transformación de la sociedad.

Tal y como refiere Jover y García (2015) desde el contexto educativo, la apelación a Dewey se ha convertido en una constante como antecedente justificativo de las más variadas propuestas, en nuestro caso, la importancia de los procesos de escucha y participación infantil como garantes de una escuela promotora de la democracia. La educación concebida por Dewey supone un proceso de comunicación con sentido social, que conduzca a compartir la experiencia hasta hacer de ella un bien de posesión común. Un proceso que implica la escucha y la participación de todos los agentes que se ven inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que requiere asignar valor a las aportaciones infantiles, reconocer la importancia

de sus experiencias y velar porque éstas promuevan la vivencia de la escucha, la participación y en consonancia, la democracia, donde cada niño se sienta valorado y tenido en consideración.

Una experiencia que tiene que poder vivenciarse en el contexto escolar donde se favorece que el pequeño tome contacto con la cultura como elemento formador de su desarrollo integral, que construya los significados propios de las realidades que observa y vivencia y que estos se reformulen compartiéndose con los demás. Siguiendo a Hart (1993:4), “una nación es democrática en la medida en que sus ciudadanos participan [...] por esta razón debe haber oportunidades crecientes para que los niños participen en cualquier sistema que aspire a ser democrático y particularmente en aquellas naciones que ya creen ser democráticas”.

La posibilidad de escuchar directamente la voz del niño supone reconocer su capacidad y valía en consonancia con la reivindicación de una participación igualitaria de cualquier miembro de la sociedad. Al respecto, el niño es miembro de la comunidad en la que vive y ciudadano de pleno derecho por lo que su participación en la misma debiera no solo ser un derecho sino también una realidad que puede iniciarse desde el contexto escolar. No podemos obviar que tener derechos no significa tener la posibilidad de poder ejercerlos, lo que pone de manifiesto una de las grandes limitaciones del ejercicio práctico y efectivo de los derechos de la infancia postulados en la Convención de los Derechos del Niño. Afrontar esta realidad supone comprometerse con una infancia capaz de ejercer sus derechos para como señalan Trilla y Novella (2001:157) “mejorar sus propias condiciones, distintas a las de los adultos”. Este hecho, supone afrontar la incertidumbre que acompaña cualquier proceso de escucha y participación infantil y que ayudará a romper inercias y a tener en cuenta y conocer en profundidad a la infancia.

Todo ello, sin caer en visiones erróneas señaladas entre otros por Rosano (2013), que advierten que no se trata de pensar que en los niños está la verdad absoluta sino más bien de ampliar perspectivas en el conocimiento de una realidad que tienen que ayudar a mejorar a través de sus aportaciones, sus miradas y múltiples formas de expresión.

Educación y democracia es por tanto un desafío y una responsabilidad permanente de la educación, un reto perenne a nuestro entender que invita al desarrollo del máximo potencial de las capacidades individuales para que éstas reviertan en la sociedad, la mejoren y la transformen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfageme, E., Cantos, R. & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: Propuesta para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. Recuperado de <http://goo.gl/n8avyQ>
- Altimir, D. (2010). *¿Cómo escuchar a la infancia?*, Barcelona: Ed. Octaedro, Rosa Sensat.
- Apple, M. W. y Beane, J. (comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bárcena F. y Melich J-C (2000). *La Educación como acontecimiento Ético*. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica.
- Augé, M. (2009). *Los no lugares: espacios del anonimato: antropología sobre modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Castro, A., Ezquerra, P. y Argos J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la Educación Infantil. Una revisión de la investigación. [Listening processes and children's participation in early childhood education: A review of research]. *Educación XX1*, 19(2), pp. 105-126.
- Cavallini, I., Quinto, B., Rabotti, A. y Tedeschi, M. (2017). Las Arquitecturas de la Educación: El Espacio de lo Posible. La Cultura del Habitar en la Experiencia de las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia, *Revista Internacional de Educación para la justicia social, (RIEJS)*, 6(1), pp. 181-197.
- Dalhberg, G., Moss, P. y Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London and Philadelphia, PA: FalmerPress.
- Davoli, M. (2013). Los niños y niñas personas humanas. *Infancia en Europa*, (140), pp. 4-7.
- Dewey, J. (2001). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dewey, J. (2008). From Absolutism to Experimentalism, en Boydston, J.A. (Ed.) *The Collected Works of John Dewey. The Later Works, 1925-1953*, Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Emilson, A. y Folkesson, A. M. (2007). Children's participation and teacher control. *EarlyChildDevelopment and Care*, 176(3-4), pp. 219-238.
- Estela, C. (2013). Por una verdadera cultura de la infancia. *Infancia*, 139, pp. 36-39.
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 2 (1), pp. 17-33.
- Ferullo De Parajón, A. (2006). *El triángulo de las tres «p»*. Psicología, participación y poder, Buenos. Aires: Paidós
- Formosinho, M., Monge., G y Oliveira- Formosinho, J (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.

- Gaitán, A. (1998). *La participación de los niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas. Protagonismo infantil*. Seminario presentado por UNICEF, Bogotá. Recuperado de <https://goo.gl/14QeLX>
- García, A., y Muñoz, J. (2004). Pedagogía de los espacios. Esbozo de un horizonte educativo para el siglo XXI. *Revista Española de Pedagogía*, (228), pp. 257–278.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Nueva Gente. Recuperado de <https://goo.gl/BjvzdE>.
- Hoyuelos, A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Jover, G y García, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey, *Education in Knowledge society (EKS)*, 16 (1), pp. 32-43.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*, London: UNICEF.
- Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, pp. 11, 9-13.
- Malaguzzi, L. (1998). *Los cien lenguajes de los niños. Nidos y Escuelas de la infancia, Instituciones de la Municipalidad de Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Martínez, M. (2001). Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa. En Toro, B y Tallone, A. (coord.) *Educación, valores y ciudadanía*, 59-72. OIE-Fundación SM.
- Martínez- Bonafé, J. (2008). Investigando la vitalidad democrática de la institución educativa, *Revista Educación y Pedagogía*, 20, (50), pp.59-70.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. P. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), pp. 116-129. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1110>
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación*. Madrid: Narcea.
- Feinberg, W y Torres, C. A. (2014). Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire, *Cuestiones Pedagógicas*, 23, pp. 29-42.
- Oraisón, M. y A.M. Pérez (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, pp. 15-29.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Recuperado de [http:// goo.gl/5b2JYR](http://goo.gl/5b2JYR)
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2005). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N.º 7: Realización de los derechos del niño en la primera Infancia*. Recuperado de <http://goo.gl/ncysWC>

- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2009). *Convención de los Derechos del Niño. Observación General N.º 12: El derecho del niño a ser escuchado*. Recuperado de <http://goo.gl/DW10Wm>
- Oso, J.M., Meng, O. (2008). Escenarios para la construcción de un modelo educativo de educación infantil. *Revista Iberoamericana de educación*, 47, pp. 15-31.
- Oso, J.M., Meng, O. (2015). Infancia e investigación: unir teoría y práctica. El caso de la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82, pp. 131-141.
- Pizarro, M. (2003). Educación, democracia y participación, *Revista enfoques educacionales*, 5 (1), pp. 101 – 105.
- Quinto, B. (2010). *Educar en el 0-3: la práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona: Graó.
- Rinaldi, C. (2001). La pedagogía de la escucha: La perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia. *Infancia en Europa*, 1
- Rosano, S. (2013). "Son cosas de niños": La participación como derecho y la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7 (1), pp. 151-167.
- Santos Guerra, M. A. (1996). La democracia, un estilo de Vida, *Cuadernos de Pedagogía*, 251, pp. 50-54.
- Santos Guerra, M. A. (2007). Arte y parte, *Aula de Innovación Educativa*, 163 (167), pp. 75-76.
- Spaggiari, S. (2001). *Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Ediciones Morata.
- Trilla, J. y Novella, A. (2011). Educación y participación social de la infancia, *Revista Iberoamericana de educación*, 26, pp. 137-166.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 11-24.
- Verhellen, E. (1992). Los derechos del niño en Europa. *Infancia y sociedad*. 15, pp. 37-60.
- Zuleta, E. (2002). La participación democrática y su relación con la educación, *POLIS Revista Académica*, 1 (2), pp. 1-6.

Pedagogía para el desarrollo socioemocional. A propósito de la gestión de aprendizaje en el contexto santiaguero

Pedagogy to the socio-emotional development. Considering the learning process management in Santiago de Cuba's context

Osmany Justis Katt

Dirección de Educación en Santiago de Cuba

Sandra Almestro Rodríguez

Olga Silva Astorga

Escuela Pedagógica Pepito Tey de Santiago de Cuba

Resumen

Este artículo es resultante investigativa que identifica como problema insuficiencias en la sistematización pedagógica contextualizada de habilidades socioemocionales en la gestión de aprendizaje en la educación santiaguera. Se traza como objetivo la sistematización de la relación habilidades sociales-emociones-gestión de aprendizaje en los procesos pedagógicos. Se emplea una metodología etnográfica que aplicó como técnicas: entrevistas y observaciones participantes semiestructuradas y la comparación multisituada. Los resultados más notorios están en fundamentar una pedagogía social que sitúa al hombre como centro de la formación y a la sociedad como escenario de su existencia presente y futura. Se sistematiza un procedimiento analítico matricial para la implementación de una pedagogía del desarrollo socioemocional en la gestión de aprendizaje.

Palabras clave: etnografía; modelo percibido; modelo operatorio; habilidades socioemocionales y matriz.

109

Abstract

This article was conformed as the result of a research that identifies as problem the deficiencies in contextualized pedagogical systematization of socio-emotional skills in the learning process manage went in Santiago's education system. It stated as a goal the systematization of the relation between social-emotional-management learning skills in the pedagogical processes. An ethnographic Methodology is used that applied techniques such as: interviews, semi-structured participative observation and multiplied comparison. The most notorious results are set in the argumentation of a social pedagogy that placed the men as a center of the formation process, and the society as the setting of its future and present existence. A matricial analytic procedure is systematized to the implementation of the Pedagogy of the social-emotional development in the management learning process.

Keywords: *teacher's thinking ethnography; noticed model; operational model; socio-emotional skills; pedagogical analysis matrix.*

1. INTRODUCCIÓN. Dialéctica entre requisitos y premisas en la gestión de una pedagogía socioemocional.

Alcanzar correspondencia en el proceso pedagógico entre el empleo de las emociones y las habilidades sociales es requisito para la formación de la personalidad. Docentes y estudiantes deben lograr una relación vincular permeada de sentimiento y emociones en la formación de los conocimientos necesarios para la convivencia en sociedad. Para ello, es necesario fundamentar una pedagogía social que sitúe al hombre como centro de la formación y a la sociedad como escenario de su existencia presente y futura.

La complejidad de la vida en sociedad, la existencia de acentuadas diferencias sociales, de relaciones de pobreza, exclusión, discriminación en la actual época de la globalización y la digitalización imponen a los diferentes contextos de formación estructuras culturales que deben ser estudiadas con posiciones pedagógicas críticas y comprometidas con el futuro de la humanidad. La construcción y circulación de símbolos culturales por los medios de comunicación al nivel mundial ha ido creando una representación global de la vida en sociedad, en ocasiones descontextualizada de las realidades económicas y culturales de muchos grupos sociales, también ha ido generando sobre esta base premisas para la estructuración de los procesos de gestión de aprendizaje por estudiantes y docentes.

110

La dialéctica que se genera entre requisitos y premisas es objeto de atención en este trabajo que parte de considerar como problema insuficiencias en la sistematización pedagógica contextualizada de las habilidades socioemocionales en la gestión de aprendizaje en la educación santiaguera.

El trabajo es parte de los resultados del proyecto de investigación y desarrollo: Profesionalización de los Docentes en Gestión de Aprendizaje en el Contexto Santiaguero (PRODOGESANTIAGO), que se realiza en la provincia de Santiago de Cuba. Persigue como objetivo la sistematización teórica de la relación habilidades sociales-emociones-gestión de aprendizaje en los procesos pedagógicos en las instituciones escolares.

2. METODOLOGÍA EMPLEADA PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE LA RELACIÓN LA RELACIÓN HABILIDADES SOCIALES-EMOCIONES- GESTIÓN DE APRENDIZAJE

Se utilizó la etnografía para realizar el trabajo de campo a través de diferentes técnicas como entrevista y observación participantes semiestructuradas y la comparación multisituada apoyados en el procedimiento dialéctico descriptivo del modelo cultural percibido y el modelo cultural operatorio sistematizado por Justis (2013). Ello permitió obtener variedad y suficiencia de información para establecer un estado de la cuestión. Con la realización de grupos de discusión y focales se valoró el impacto de las actividades realizadas y se generaron soluciones que perfeccionaron las maneras de hacer en la gestión de aprendizaje en el contexto santiaguero.

Se siguió una estrategia metodológica general que realiza un estudio etnográfico para la determinación de los modelos culturales percibidos y se complementó con un estudio bibliográfico para contrastarlo con los modelos culturales operatorios de las ciencias pedagógicas.

La muestra seleccionada fue de 80 docentes que representa el 33,3% de una población de 240 docentes de dos municipios; en Santiago de Cuba se trabajó en el Instituto Preuniversitario Urbano Rafael María de Mendive y en el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas Antonio Maceo Grajales, y en Contramaestre en el Instituto Preuniversitario Urbano Antonio Santiago. Estas instituciones fueron seleccionadas de manera intencional al constituir escuelas representativas por su alta matrícula y relevancia social para la educación preuniversitaria en la provincia Santiago de Cuba.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

3.1 *Etnografía del pensamiento pedagógico en relación a las habilidades socioemocionales en el contexto santiaguero.*

En el modelo actuante del docente en Santiago de Cuba se identifican prácticas que etnográficamente permiten conformar una representación del pensamiento profesional pedagógico del docente, el directivo y el *profesor guía*¹. En el sistema educativo se entiende por profesor guía aquel docente que por su preparación y

¹ Con el objetivo de simplificar el registro etnográfico en lo adelante cuando se emplee un término o frase del modelo percibido, registrada en el trabajo de campo se hará con letra itálica o cursiva. (Nota de los Autores)

experiencia la administración de la escuela le ha asignado la responsabilidad de acompañar y representar el grupo de estudiantes en un rol tutorial que lo convierte funcionalmente en mediador entre los estudiantes y el colectivo de docentes con que trabaja de manera que, coordina actividades, diagnostica y mide impacto del sistema de influencias generado por el claustro con el grupo.

En el modelo percibido actuante de las escuelas estudiadas, a la persona que se gradúa e inicia su actividad profesional como docente se le denomina *egresado*. Esta denominación homogénea y despersonaliza, pues en la composición del colectivo ocupan el componente diferenciador de *egresado*. Dentro de los significados que tiene para los docentes ser *egresado* está que al no tener la experiencia de trabajo en ese contexto laboral específico, al estar comenzando su historia profesional laboral y al haber salido de los estudios teóricos de la universidad le falta preparación y requiere de atención diferenciada.

Esta representación presente en el modelo percibido al someterlo a los análisis del modelo operatorio requiere de interpretación y análisis de sus significados pues afectan los procesos de cambios institucionales, la adaptación al medio laboral y el uso de las potencialidades de la liminalidad en el contacto generacional para el perfeccionamiento de la actividad profesional pedagógica.

112

Dentro del trabajo de campo realizado en la valoración de las clases y de la calidad en la formación de *los egresados*, se aprecia que docentes técnicamente bien preparados² se sienten limitados por no poseer suficiente experiencia para lograr disciplina, atención y disposición en los estudiantes del grupo con que trabajan. Por regla general, se observa que en la medida en que el nivel de preparación del *egresado*, en la didáctica y el contenido de la disciplina docente que imparte disminuye, la carencia para lograr los aspectos señalados se agrava. Esta es causa que docentes de experiencia y directivos argumentan, por la cual, en ocasiones, recurren a procedimientos inadecuados como el regaño, la humillación a los estudiantes o la violencia verbal o física. En el modelo percibido se transmite la regla sintetizada en la frase usada por los docentes: *en el aula mando yo*, de la cual se infiere un estilo autoritario y vertical en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes.

En el año 2016 y 2017 se registraron incidencias en las que docentes emplearon procedimientos inadecuados en el proceso docente educativo y los estudiantes y familias se sintieron maltratados. Por otra parte, en la observación semi-estructurada

² Entendiendo por ello, tener dominio de la didáctica y el contenido de la disciplina docente que imparten. (Nota de los Autores)

realizada se pudo apreciar que existe un uso frecuente del regaño y de la disciplina rígida en el desarrollo de actividades docentes en la que el monopolio de la palabra y la transmisión de información caracterizan la comunicación. En docentes de experiencia se observó que emplean un tiempo excesivo durante la clase para realizar reclamos de comportamientos y censuras de conductas inapropiadas que en la cultura escolar son denominadas por los estudiantes y docentes como *pelear*.

Los directivos, frecuentemente sometidos a la necesidad de mediar en la solución de conflictos, recurren, en casos difíciles, a la expulsión del centro como solución a un estudiante que transgrede con frecuencia las normas de la institución, sin razonar que al trasladar al estudiante lo único que sucede es el traslado de los problemas a otro ámbito institucional de similares características por lo que pedagógicamente no sería realmente una solución del conflicto. La aplicación de esta medida genera un comportamiento frecuente en la amenaza para lograr concientizar en el cumplimiento del reglamento establecido por la institución que hace frecuente el uso por el director de la frase *el que no cumpla o el que incurra en indisciplina grave se va de la escuela*.

Los profesores guías en el trabajo con la familia, al realizar las reuniones de padres con una frecuencia, por lo general, mensual. En ellas se observa la tendencia de convertirla en un espacio para dar quejas de los estudiantes con problemas de comportamiento o bajo desempeño, comunicar en público las deficiencias detectadas en la realización del proceso educativo. Esto ocurre a pesar de existir la indicación oficial que debe predominar la orientación educativa y el desarrollo coordinado de acciones en la educación de los adolescentes.

En el caso de los estudiantes de alto rendimiento la tendencia es al estímulo en las reuniones de padres con frases como *él no tiene problemas, es un buen estudiante*. Por lo general, las familias de los estudiantes con más problemas son los que se ausentan a las *reuniones de padres*. La ejecución de estas reuniones se convierte en una interacción tensa en que la queja, la demanda y el señalamiento en contraposición con el elogio, son tenidos como los procedimientos en los que se sustentan las pautas culturales con las que se valora, en el modelo percibido, su calidad de padres y estudiantes.

Las descripciones realizadas denotan la existencia de situaciones educativas que requieren de un tratamiento en la forma de representarse los docentes el desarrollo de la labor educativa en la que se requiere incorporar el desarrollo de habilidades socioemocionales en la gestión de aprendizaje en el nivel Medio Superior en Santiago de Cuba.

3.2 *Sistematización conceptual de habilidades socioemocionales en la gestión de aprendizaje*

Las situaciones educativas determinadas descriptivamente en el contexto santiaguero, enfocan la necesidad del desarrollo de habilidades socioemocionales para el perfeccionamiento de la labor pedagógica. Por estas, se entienden comportamientos observables, aprendidos y utilizados en las relaciones sociales para el intercambio de información y la interacción para obtener fines concretos. Son prácticas cognitivas concretas que forman parte de una estrategia más amplia de actuación en la labor educativa.

No hay un acuerdo conceptual ni existe una definición única de habilidad socioemocional, en la sistematización conceptual se partió de los estudios de Secord y Backman, (1976), Blanco, (1981), Caballo, (1986), Kelly, (1992), y Gismero, (2000). En estos trabajos se identificaron características relevantes para el tratamiento a habilidades socioemocionales como: comportamientos manifiestos aprendidos, orientación a objetivos y metas, especificidad contextual situacional y cultural, integración de aspectos conductuales observables y cognitivos y afectivos no observables directamente.

Las habilidades socioemocionales orientan a la búsqueda de la conformación de una inteligencia social entendida esta, en una primera aproximación, como una habilidad para comprender y dirigir a las personas para actuar prudentemente y constructivamente en las relaciones humanas.

Un elemento importante en la caracterización de las habilidades socioemocionales lo tienen los sentimientos. Estos son el componente experiencial subjetivo de la emoción con el cual el individuo evalúa la experiencia tras un evento emocional. Ello hace necesario realizar distinciones entre los sentimientos y las emociones en el estudio de las habilidades socioemocionales.

Los sentimientos son la predisposición de los individuos a responder afectivamente ante cierto tipo de acontecimientos. Es una actitud cognitiva de alcance valorativo que se traducen en motivaciones latentes que caracterizan a una personalidad. Por

su parte, se considera pertinente el criterio de Mora (2008), que las emociones son actitudes motivadoras, que movilizan al individuo a conseguir o evitar lo que es benéfico o dañino para la persona y tiene una existencia circunstancial o eventual.

Las emociones según Reeve (2004) refieren una existencia como fenómenos subjetivos, biológicos, propositivos y sociales e identifica tres componentes de la emoción con los que se coincide en esta investigación: 1) el componente subjetivo le da a la emoción un sentimiento, una experiencia subjetiva que tiene significado personal. La emoción se siente a un nivel subjetivo, tanto en intensidad como en calidad. 2) El componente biológico incluye la actividad de los sistemas autónomo y hormonal, ya que participan en la emoción para preparar y regular la conducta de enfrentamiento adaptativo. 3) El componente funcional da cuenta de cómo una emoción, una vez experimentada, beneficia al individuo. En este componente se puede hablar de normas culturales socioemocionales establecidas y reconocidas por el grupo social tomando en cuenta las diferentes regiones o territorios en que se desarrolla el grupo.

Estas normas regulan, en una situación concreta, qué debemos sentir, cómo y de qué manera, es decir, la dirección de la emoción, su intensidad y la duración. Cuando nuestra emoción no se corresponde con lo establecido por las normas culturales socioemocionales, se produce una disonancia entre lo que realmente se siente y lo que se debería sentir.

La sensibilidad emocional supone el proceso general de valoración, por el que las emociones pueden ser entendidas como procesos que señalan la relevancia de los estímulos sociales en sus sistemas cognitivos y de acción. La evidencia empírica de las investigaciones en neurociencias realizadas por Damasio, (2001) subrayan la interacción profunda entre la razón, las emociones y la repercusión en el cerebro de todo lo que ocurre en el cuerpo, reafirmando el funcionamiento como un todo de la personalidad.

En la relación sentimientos-emociones se generan en la formación estímulos placeres o recompensantes que mantienen la supervivencia de comportamientos culturales deseados o no socialmente en la vida social. Un sentimiento propicia la emoción su valoración se produce de manera similar a como se hace durante una emoción. Los sentimientos son disposiciones duraderas que funcionan como matrices en la experiencia emocional, pueden llegar a ser manifestadas ante la confrontación real con el estímulo emocional que la activa.

Del estudio de la relación sentimiento-emoción se enriquece la interacción educativa como lenguaje en que se facilita una comunicación rápida y efectiva. Para el ser humano, el lenguaje emocional es un lenguaje básico que se requiere dominar y enseñar en el proceso de formación pedagógica. La relación afectiva establecida con el lenguaje emocional sirve para almacenar y evocar memorias en el proceso de formación de una manera más efectiva. Un acto educativo asociado a una vivencia emocional, de matiz placentero o de castigo, permite un mayor y mejor almacenamiento y evocación de lo sucedido a sus participantes. Ello tiene claras consecuencias para el éxito en la gestión de aprendizaje en el proceso formativo.

Se ha demostrado en estudios realizados por Fridja (1996) que existen pautas universales para la expresión facial de ciertas emociones básicas como la ira, el enojo, la alegría, el disgusto, la ansiedad y la tristeza, también dejó planteado que la expresión como lenguaje de las emociones puede variar en función de las costumbres, normas y creencias sociales.

La expresión de lo singular y lo universal en la comprensión de las emociones y sentimientos que surge en el manejo de habilidades socioemocionales da cuenta de la existencia de emociones básicas y generales que surgen ante los mismos estímulos y se manifiestan con expresiones o gestos similares. Unido a esto también se ha probado por Haidt (2003) que existen otras emociones dependientes en mayor medida de la cultura, de una determinada dinámica social contextual y de una evaluación previa a su manifestación de alcance moral.

116

De la relación sentimiento-emoción contextualizado en una relación singular-universal se sistematiza en este estudio el desarrollo de las habilidades socioemocionales que en la década de los años 1990 fue denominada por Salovey y Mayer como inteligencia emocional. Para apuntar que la emoción afecta, no sólo a los contenidos del pensamiento, también a los propios procesos implicados en éste y en las interacciones sociales, aspecto que debe ser tenido en cuenta en la realización de la labor pedagógica de los docentes. Con mayor precisión Brackett y Caruso (2007) refieren que las emociones y las habilidades están relacionadas con su manejo y éstas afectan los procesos de aprendizaje, las relaciones sociales, el rendimiento académico y laboral.

Lo anterior justifica la asunción de una educación emocional en la formación inicial y permanente de los docentes como una forma de prevención primaria de comportamientos no pertinentes a la labor educativa. En esta educación emocional

se garantiza la adquisición de saberes aplicables a múltiples situaciones como: la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés escolar, depresión escolar y laboral y la violencia.

La prevención primaria como cualidad resultante de la educación socioemocional pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinados problemas docentes y escolares de repercusión social y a prevenir su ocurrencia. El carácter de prevención primaria tiende a confluir con la intencionalidad en la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las desviaciones formativas en ocasiones fruto de la falta de preparación para el tratamiento a las habilidades socioemocionales.

Estas aportaciones son de especial relevancia para el diseño de intervenciones educativas en el diseño del plan de estudios, talleres, programas y seminarios destinados a fomentar el desarrollo de las habilidades socioemocionales. La aplicación práctica en la educación es un tema que requiere de contextualización y estudio en el proceso de gestión de aprendizaje. Teniendo como antecedente las bases epistemológicas sistematizadas por Saarni (2000). Este autor, pone especial acento en la importancia del reforzamiento de la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y las habilidades socioemocionales, para facilitar una comunicación eficaz y mayor cooperación de los agentes educativos, aspectos necesarios de continuar fomentando en el contexto educativo santiaguero.

117

Se identificaron tres dimensiones para el desarrollo de habilidades socioemocionales:

- Dimensión conductual se realiza en los diferentes contextos de actuación. Los componentes conductuales de las habilidades socioemocionales son: no verbales (mirada, contacto ocular, sonrisa, gestos, postura corporal); paralingüísticos (cualidades de la voz como el volumen, claridad, timbre, velocidad, tono); y verbales (de contenido como peticiones, consentimiento, alabanzas, preguntas) y conversación en general. Capacidad para elaborar un modelo preciso de sí mismo y utilizarlo apropiadamente para interactuar de forma efectiva en el proceso de formación.
- Dimensión personal abarca las habilidades cognitivas, afectivas y fisiológicas. Se expresa en emociones como la ansiedad, ira o manifestaciones fisiológicas como la presión sanguínea, ritmo cardíaco, relajación. Habilidades para el liderazgo, resolver conflictos, empatía (comprender a los demás, ver qué les motiva, cómo trabajan.)

- Dimensión situacional concreta en el contexto ambiental y social, refiere a problemas, conflictos, auto-observación, autocontrol, análisis social (observar a los demás para saber cómo relacionarnos con ellos de forma productiva).

Para el desarrollo de habilidades socioemocionales se requiere la conformación de condiciones educativas que a su vez son expresión progresiva de la realización de estas a partir de crear: a) Una actitud positiva en los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. b) Reconocer los sentimientos propios y las emociones por cada uno de los participantes. c) Capacidad para expresar sentimientos y emociones. d) Capacidad para controlar sentimientos y emociones propios. e) Capacidad empática de ponerse en la situación del otro. f) Capacidad para tomar decisiones adecuadas. g) Motivación, ilusión e interés. h) Adecuada autoestima. i) Capacidad de resiliencia que alude a actitudes para superar las dificultades y frustraciones.

En el punto de vista epistemológico Sacks (1992) destaca tres grandes modelos conceptuales de habilidades sociales cuyo análisis resultó de interés pues sintetizan las tendencias para su estudio: 1) el modelo de los rasgos, 2) el modelo molecular o centrado en los componentes, y 3) el modelo del proceso o de sistemas.

118

El primero: modelo de los rasgos asume que las habilidades socioemocionales están predeterminadas e incluidas en la estructura de personalidad de los individuos. Este modelo orienta tener en cuenta la cuestión biológica aunque sin absolutizaciones pues los autores se acogen a la concepción de la unidad bio-psico-social del desarrollo de la personalidad.

El segundo: modelo centrado en los componentes en los que las habilidades socioemocionales son unidades observables de comportamientos verbales (preguntas, autoafirmaciones, elogios, peticiones, etc.), no verbales aprendidos (miradas, gestos, sonrisas, orientación, expresión facial, expresión corporal, contacto, distancia-proximidad), cognitivos y emocionales (conocimiento social, capacidad de ponerse en el lugar de otras personas, capacidad de solucionar problemas sociales, constructos personales, expectativas, planes y sistemas de autorregulación) que, combinados, producen interacciones exitosas en situaciones específicas en que las personas utilizan estas habilidades en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento de buenas prácticas en los contextos de actuación. Una gestión de aprendizaje apoyada en una labor educativa centrada en los componentes basa la formación en el reforzamiento de cada parte del comportamiento considerado en la experiencia como pertinente.

El tercero: modelo centrado en el proceso, las habilidades socioemocionales son componentes de acciones específicas (verbales, no verbales y comportamientos) o secuencias de comportamientos que crean encuentros concretos (como los saludos, el establecimiento de orden en la clase o la interacción comunicativa en la enseñanza aprendizaje de un contenido) que están regulados. Estos componentes se aprenden mediante la experiencia y la observación, se almacenan en la memoria de forma simbólica y son, luego, recuperados para utilizarlos en la construcción de situaciones concretas de actuación social.

Los autores de esta investigación asumen el análisis dialéctico de esta triada de modelos para llamar la atención en la necesidad de construir metas que definan motivaciones para alcanzar comportamientos socialmente pertinentes, basados en el fomento de la habilidad para percibir el contexto de actuación y las necesidades individuales propias y ajenas, concretándose en lo que la persona dice, hace, piensa y siente.

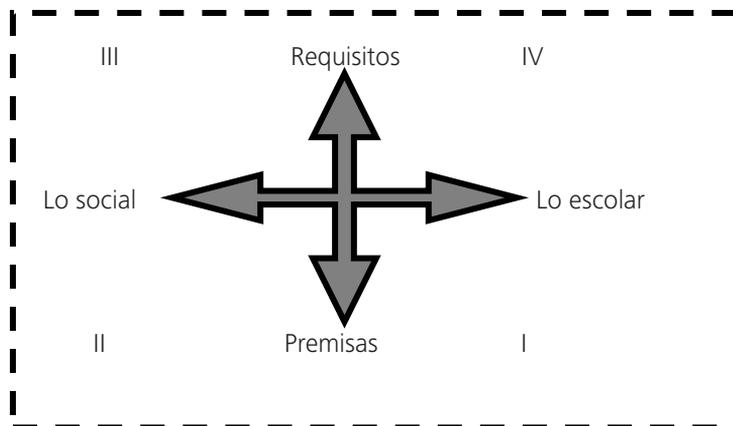
Del análisis dialéctico de los modelos de estudio de habilidades socioemocionales abordados esta investigación identifica como habilidades socioemocionales básicas para la gestión de aprendizaje en el contexto santiaguero las siguientes: a) Habilidad comunicativa para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud. b) Habilidad asertiva para acceder, reconocer y generar sentimientos que faciliten el pensamiento crítico, constructivo y motivador de sí mismo y de los demás. c) Habilidad empática para comprender emociones y el conocimiento emocional. d) Habilidad interactiva de autocontrol para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. e) Habilidad decisoria para lograr la solución de problemas interpersonales, laborales y cognitivos a partir del consenso y la participación. f) Habilidad predictiva pro social para asumir riesgos razonables en la modelación y realización de realidades deseadas en el optimismo, la objetividad y el compromiso social.

3.3 Procedimiento analítico para la implementación de una pedagogía del desarrollo socioemocional en la gestión de aprendizaje

Se estructura, con la sistematización realizada, un procedimiento pedagógico matricial con el cual se genera una reflexión que se convierte en marco de realización de un pensamiento dialéctico a partir de la revisión crítica de la realidad social y escolar, a partir de dos diadas conceptuales. Por un lado, la relación requisitos-premisas y, por otro, la relación de lo social y lo escolar que, se esquematiza y da lugar al siguiente gráfico.

GRAFICO. 1

Matriz analítica pedagógica para el desarrollo socioemocional (elaboración propia de los autores)



120

La matriz graficada parte, en este caso, de asumir como campo temático³ las habilidades socioemocionales, y estructura una lógica sistémica conformada por dos componentes sintetizados en diadas que en su relación conforma cuatro cuadrantes. Al ser aplicados al análisis de la realidad social brindan información necesaria para el diseño e implementación de una gestión de aprendizaje que favorece la toma de decisiones pedagógicas en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Las premisas son punto de partida y dan cuenta, de forma operacional, de elementos fácticos y fenomenológicos contextuales del estado de la relación y que, en ese nivel, reflejan características del objeto de análisis basado en la información empírica obtenida. Sintetizan el ser cultural al estar conformadas por formas culturales y representaciones sociales establecidas en el modo de actuación de los sujetos implicados. Son normas culturales objetivadas, establecidas como cotidianas, válidas y plausibles.

Los requisitos son ideales que sintetizan el deber ser para la sociedad, aspiraciones que recogen representaciones sociales deseadas, construcciones culturales de existencia situacional, pero de carácter universal, al ser consensos de formas

³ Este concepto de orden operacional ha sido sistematizado por Justis (2013) y por él, se entiende la definición, en ejercicio de abstracción, del espacio de la realidad social que será objeto de análisis en el aplicación del procedimientos analítico pedagógico. (Nota de los Autores)

culturales prevalecientes que orientan la conformación de comportamientos por los individuos bajo las formas culturales y representaciones homogeneizadas para los miembros del grupo.

La diada de lo escolar y lo social establece otras relaciones de carácter dialéctico conformando otro componente del sistema de relaciones que se construye con el procedimiento pedagógico matricial. Delimita dos contextos culturales generales que se conforman como estructuras estables contentivas de relaciones esenciales para la comprensión de la realidad social concreta en que se desarrollan las habilidades socioemocionales a partir de la implementación de la matriz conformada de las relaciones dialécticas derivadas de las diadas.

Se entiende por matriz la estructuración lógica que en su dialéctica concretada en diadas, en el punto de vista conceptual, permite establecer relaciones generadas en una estructuración didáctica en filas y columnas que delimitan cuadrantes de análisis que luego de conformados actúan con otros que se generen en el marco categorial de las ciencias sociales, de la educación y pedagógicas.

	Lo escolar	Lo social
Premisas (ser cultural)	Estudio diagnóstico institucional de la práctica de habilidades sociales. Estudio diagnóstico institucional de uso y fomento de emociones y sentimientos. Elaboración de proyectos institucionales para la gestión de aprendizaje.	Estudio etnográfico sobre habilidades sociales en actividades sociales de convivencia social (transporte, alimentación, disciplina social, violencia social, higiene). Elaboración de situaciones sociales a partir de vivencias personales para conformar casos de estudio y desarrollar análisis reflexivo en el marco de las diferentes instituciones.
Requisitos (deber ser)	Elaboración de objetivos institucionales para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la gestión de aprendizaje. Modelación institucional de significados, comportamientos del ciudadano que la sociedad necesita para su desarrollo sostenible.	Identificación de problemas sociales que afectan la convivencia social. Identificación de las potencialidades sociales que caracterizan al territorio. Identificación del ideal grupal de ser humano al que aspira el grupo social.

Estas determinaciones se convierten en contenidos que se organizan en actividades, acciones y tareas del proyecto educativo que se crea con las instituciones implicadas en cada comunidad. Son el resultante del análisis, en cada cuadrante, de la matriz del comportamiento de elementos culturales dados en premisas o requisitos y que impactan en la práctica social como debilidades, fortalezas, estrategias, acciones y actividades con las que se concibe la formación.

El carácter pedagógico de la matriz está dado por ser vía para concretar el compromiso social de la institución en el servicio social que presta y que se estructura orientada a la intención educativa en la interacción de factores escolares y sociales para la formación del modelo de persona que cada sociedad pretende alcanzar. Por tanto, su cualidad resultante se convierte en una propuesta concreta a cada institución para mejorar la práctica educativa en la red social educativa.

El carácter analítico se determina por la contextualización a la cultura específica del grupo que se pretende formar y a la identificación en ella de las premisas y requisitos que limitan y/o favorecen el desarrollo socioemocional en la gestión de aprendizaje a partir de condiciones concretas existentes en el medio social, cultural y tecnológico.

4. CONCLUSIONES

122

Queda demostrada la utilidad del procedimiento pedagógico matricial en la experiencia de este trabajo, que se desarrolla mediado por la matriz analítica pedagógica para el desarrollo socioemocional en el proceso de gestión de aprendizaje. Con la matriz se generan nuevos contenidos contextualizados a la actividad pedagógica de las instituciones, agentes e instancias con responsabilidad social con la educación de las actuales y futuras generaciones.

La estructuración de un proceso de enseñanza aprendizaje que tiene por centro el estudiante necesariamente debe profundizar no solo en las habilidades cognitivas también debe enfatizar en el desarrollo socioemocional. Ello hace necesario profesionalizar a los docentes en cómo educar sentimientos, emociones y conocimientos a partir de la cultura propia del grupo social al que pertenece.

BIBLIOGRAFÍA

- Becher, T. (2001). Tribusi y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa.
- Bentaouet-Kattan, R. y Székely, M. (2013). Deserción en la Educación Media Superior de México: patrones, consecuencias y posibles causas. Centro de Estudios Educativos y Sociales, World Bank, Washington.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Revista Educación XXI. 10 (61-82) España: UNED.

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), pp. 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Brackett, M. A. y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL-media.
- Blanco, A. (1981). Evaluación de habilidades sociales. En R. Fernández--Ballesteros, y J. A. Carrobbles (Eds.), *Evaluación conductual: Metodología y evaluación* (pp. 568). Madrid: Pirámide.
- Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández-Ballesteros, y J. A. Carrobbles (Eds.), *Evaluación conductual: Metodológica y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Caballo, V. y Buela, U. (1988). Molar/molecular assessment in an analogue situation: Relationships among several measures and validation of a behavioral assessment instrument. *Perceptual and Motor Skills*, 67, 591- 602.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- De Pedro, F. E (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación Universidad de Alcalá de Henares*, 16 (1), pp. 107-124
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. México: Dower. Ediciones UNESCO.
- Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992). La empatía considerada en el contexto. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo*. pp. 425-434. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Elizondo, A. Coord. (2001). *La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*. México: Paidós.
- Extremera, N. y Fernández, P. (2002). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. En *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 6:2. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> [consultado el 02 de julio de 2014].
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Educando emociones. Educación de la inteligencia emocional en la escuela y en la familia. En Fernández-Berrocal, P. & Ramos D. N. *Corazones inteligentes*. España: Kairós.
- Fernández, P. y Extrema, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(3), pp. 63-94.
- Fridja, N. (1996). Passions: Emotion and socially consequential behavior. En: Kavanaugh R, Zimmerberg B, Fein S (eds). *Emotion: Interdisciplinary Perspectives*, pp. 1-28, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gan, F. y Triginé, J. (2012). Análisis de problemas y toma de decisiones. Colección: Monografías. Serie: Administración/Marketing. En Manual de instrumentos de gestión y desarrollo de las personas en las organizaciones. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- García A. D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. Universidad de Huelva. Revista educación Siglo XXI. pp. 225-240. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5352/b16450188.pdf?sequence=2>
- Gardner, H. (1995). Multiple Intelligences as a Catalyst. *English Journal*, pp. 16-18.
- Goleman, D. (1999). La práctica de la inteligencia emocional. Editorial Kairós.
- González, R., Montoya, I., Casullo, M. y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), pp. 363-368.
- Gismero, E. (2000). EHS: Escala de Habilidades Sociales. Manual. Madrid: TEA.
- Gismero, E. (2001). Evaluación del autoconcepto, la satisfacción con el propio cuerpo y las habilidades sociales en la anorexia y bulimia nerviosa. *Clínica y Salud*, 12(3), 289-304.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En: Davidson RJ, Scherer K, Goldsmith H (eds). *Handbook of Affective Sciences*, pp. 852-870. Oxford: University Press.
- Justis, O. (2013). La cultura escolar en la toma de decisiones del grupo de docentes en el proceso pedagógico del preuniversitario. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Santiago de Cuba.
- Kelly, J. A. (1992). Entrenamiento en habilidades sociales. Bilbao: DDB.
- León, J., Jarana, L., y Blanco, A. (1991). Entrenamiento en habilidades sociales al personal de enfermería. efectos sobre la comunicación con el usuario de los servicios de salud. *Clínica y Salud*, 2(1), 73-79.
- López, P. N. y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (8), pp. 108-134.
- Marina, J. A. (2004). Precisiones sobre la Educación Emocional. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(3), pp. 27-44 España.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional Intelligence? En Salovey, P. & Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional Intelligence: Educational implications*, pp. 3-31. Nueva York: Basic books.
- Mora, F. (2008). El reloj de la sabiduría. Tiempos y espacios del cerebro humano. Madrid: Alianza
- Palomera, R., Fernández, P. y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. España: EOS.
- Reeve, J. (2004). Motivación y emoción. México: McGraw Hill

- Repetto, E. (Dir.) (2009). Formación en competencias socioemocionales. Libro del formador. Madrid: La Muralla.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A. Developmental Perspective. In Bar-On, R. y J. D. A. Parker (Eds.) The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, pp. 68-91.
- Sacks, Z. (1992). Habilidades sociales. Recuperado el 14 de Junio del 2015 de [http:// www.educacion.once.es/appdocumentos/.../Habilidades-Sociales%202005.pdf](http://www.educacion.once.es/appdocumentos/.../Habilidades-Sociales%202005.pdf)
- Sanz, M. L., Sanz, M. T. y Iriarte, M. D. (2000). Reflexiones sobre la enseñanza de las habilidades sociales. Revista de Ciencias de la Educación, 182, 203-216.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition, and personality, 9, pp. 185-219.
- Secord, P. F. y Backman, C. W. (1976). Psicología social. México: McGrawHill.



Malone, H. J. (Coord.) (2016). *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural*. México: Fondo de Cultura Económica. ISBN: 978-607-16-4448-0.

El cambio educativo es una preocupación añeja. Viejos problemas enfrentan hoy nuevos desafíos, emanados éstos de un contexto sociopolítico y cultural complejo y acompañados de perspectivas más frescas, inclusivas y multidisciplinarias. Helen Janc Malone coordina una obra que aglutina 25 colaboraciones reunidas en cinco apartados: nuevos retos de la reforma educativa, mejoramiento de la docencia, equidad y justicia educativa, sistemas de evaluación y rendición de cuentas, y cambio estructural.

Las colaboraciones incluyen la visión de 15 autores que recuperan la experiencia teórico-práctica de su trabajo en seis continentes. En este sentido, como afirma Michael Fullan en el prólogo, el libro es “una gira mundial de ideas sobre la reforma educativa [...] ideas sobre motivación y cambios a gran escala” (p. 14). Estos últimos, expresa Malone, implican “una tarea multifacética, política e incierta” (p. 16).

127

El rumbo de la transformación educativa es un libro traducido al español por Marcela Pimentel y publicado por el Fondo de Cultura Económica. En la primera parte de la obra se advierte que “el cambio educativo es tanto un proceso como un conjunto de prácticas que informan, reforman y rediseñan sistemas educativos” (p. 21). Andreas Schleicher reconoce que el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha detonado análisis y estudios orientados al diseño de políticas educativas que, bien operadas, inciden en la transformación de prácticas, siempre y cuando prevalezca la voluntad política.

Andy Hargreaves expresa su rechazo a la idea de teletransportar el sistema educativo de un país a otro, desconociendo con ello el contexto, la cultura, historia y prácticas educativas que emergen de ellos. Para él, si una persona o institución desean mejorar, deben “aprender de alguien más eficaz” (p. 30). En este sentido, su apuesta por la evaluación comparativa parte de la convicción de que la reforma educativa obliga a las instituciones a ampliar sus “círculos de aprendizaje e influencia” (p. 35).

Yong Zhao, por su parte, advierte sobre la paradójica intención de China por americanizar su sistema educativo; y de Estados Unidos de Norteamérica por reformar el suyo haciéndolo más chino. Con fines similares pero diferentes apuestas, ambos

países intentan incrementar el talento de sus estudiantes, pero se enfrentan a la difícil decisión de seguir optando por pruebas estandarizadas o brindar mayor autonomía a docentes y escuelas, recuperando con esto las necesidades psicosociales, culturales, morales y emocionales de la población educativa.

Al hablar de la necesidad de una enseñanza inteligente con tecnología, Dennis Shirley reconoce que ésta, alguna vez concebida como panacea de los problemas educativos, hoy “ha perdido su inocencia y novedad” (p. 43). Bajo su óptica es necesario cuestionar la tecnología al reconocer “su naturaleza distractora y adictiva” (p. 46); proteger a los niños de su influencia negativa y, no obstante, potenciar las ventajas que presenta para mejorar el aprendizaje, la cognición y la puesta en marcha de proyectos sociales y ambientales.

Helen Janc Malone, al reflexionar sobre cómo se ha venido ampliando el discurso sobre el cambio educativo, es enfática al señalar que una política educativa exógena y vertical no sólo es insensible sino insensata. Para ella, “la instrucción práctica efectiva se fomenta principalmente a través de esfuerzos profesionales que hacen énfasis en la mejora y la revisión continua, la investigación colectiva, el análisis crítico de problemas y la generación de soluciones innovadoras” (p. 52). Sin embargo, como reconoce Louise Stoll, es sumamente difícil mejorar la docencia; sobre todo si consideramos que ésta no sólo implica hacer las cosas mejor de lo que las hemos venido haciendo, sino hacerlas de maneras distintas. Por ello opta por la investigación colaborativa y el aprendizaje social; y defiende un liderazgo creativo en las instituciones. Sólo éste puede reconocer la importancia de poner a prueba nuevas maneras de concebir y hacer educación.

A pesar de ello, el diseño de nuevas prácticas escolares se topa, como reconoce James P. Spillane, con un “entorno empobrecido, desorganizado e inestable al que llamamos sistema educativo” (p. 69). En éste se exige, inevitablemente, atender la formación de los profesores para mejorar la calidad de la enseñanza e incrementar, así, el rendimiento de los estudiantes. Parece obvio: *no podemos tener mejores estudiantes si no tenemos antes mejores maestros*; pero esto no basta, se precisa también un liderazgo que distribuya responsabilidades, una capacidad de gestión que resquebraje rutinas y vicios institucionales, y una administración eficaz que ponga en operaciones prácticas alternativas que mejoren los centros escolares.

La mejora de la enseñanza, sugiere por su parte Stephen E. Anderson, puede darse impulsando el enfoque de implantación de prácticas o programas, o bien el que promueve la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. El primero “insiste en la tendencia actual de identificar y difundir las mejores prácticas” (p. 78); el segundo, vuelve el estudio de la enseñanza parte de la cultura profesional y el mejoramiento de la docencia una rutina, pues

“se basa en la capacidad de los profesores y en las oportunidades que les brindan las escuelas para analizar colectivamente las necesidades de aprendizaje los estudiantes,

crear o seleccionar intervenciones institucionales para satisfacer esas necesidades, aplicar las intervenciones y evaluar los resultados periódicamente” (p. 80).

Construir una comunidad profesional, sugiere Ann Lieberman, envuelve la capacidad de hacer observaciones constructivas, aprender de los colegas y trabajar en colectivo para afrontar problemas y mejorar la labor docente. Si, además, como recomienda Gabriel Cámara al analizar el sistema educativo mexicano, los maestros involucran a los estudiantes y emplean la tutoría para superar un sistema escolar que se caracteriza todavía por su impersonalidad, es posible organizar comunidades de aprendizaje en la que los propios educandos regulen su aprendizaje y potencien el de sus compañeros, impulsando con ello la autonomía y el autodidactismo.

Por lo que compete al aprendizaje de los estudiantes en las escuelas, Mel Ainscow invita a identificar los factores intraescolares, interescolares y extraescolares que influyen, condicionan y, en algunos casos, determinan las experiencias educativas. Desde su perspectiva, “en el aprendizaje de los estudiantes no sólo influye lo que ocurre dentro del salón de clases y en la escuela, sino también las circunstancias demográficas y ambientales” (p. 104). Su propuesta de una *ecología de la equidad* es un exhorto a considerar estos aspectos orgánicamente.

Como resulta fácil deducir, las experiencias educativas no pueden sustraerse de factores sistémicos, como apunta bien Amanda Datnow. Temas como equidad, justicia social, cambio educativo y mejoramiento escolar no deben alejarse de otros como pobreza, desigualdad y marginación; antes bien, requieren el concurso de estudiosos cuyas investigaciones se traduzcan en políticas educativas concretas, esto es, en decisiones y acciones particulares para atender los problemas identificados.

Esto último entraña romper con una postura acrítica, como afirma Sherry L. Dekman. Sólo con diálogo, análisis, discusión y reflexión, es posible construir una escuela más equitativa, incluyente y justa. No obstante, se pregunta por su parte Jonathan D. Jansen respecto a la realidad que enfrenta el sistema educativo sudafricano, “cómo crear planteles que sean al mismo tiempo excelentes (educación de calidad) y equitativos (abiertos a todos)” (p. 124). Sin duda, es ésta una pregunta que aún exige respuestas...

Para asegurar la justicia educativa, es decir, para garantizar el derecho de ingresar, permanecer y concluir un trayecto formativo, Silvana Gvirtz y Esteban Torre proporcionan valiosa información respecto a la educación latinoamericana y su evolución; sobre los desafíos que aún tiene presentes y las iniciativas de inclusión que, como en el caso de Argentina que opera el Programa Conectar Igualdad, que se valen de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas para promover la justicia educativa.

Nuevas pedagogías, esto es, nuevas formas de entender la educación se operan en el mundo. Lo que no significa que lo hagan sin dificultad y enormes resistencias.

Patrick Griffin relata que aún priva “una cultura arraigada en la tradición” (p. 149). Con todo, emergen experiencias de aprendizaje que “consisten en oficios, servicios comunitarios, educación moral y cívica y actividades recreativas” (p. 146). También una tendencia en aumento que advierte el sentido formativo de los datos arrojados en las evaluaciones, el impulso a una educación (y evaluación) diferenciada y la defensa de la innovación en lo que a estrategias de enseñanza se refiere.

Elena Lenskaya, al estudiar el sistema de aseguramiento de calidad operado en Rusia, identifica cambios relevantes en el sistema soviético de educación. Uno de ellos, señala, es la adopción desde 2001 de un Examen de Estado Unificado (EEU); una prueba estandarizada con la que se buscó hacer menos opaco el ingreso de los estudiantes a las universidades, comparar la calidad de los centros de enseñanza y operar otras evaluaciones en la educación obligatoria para garantizar la transparencia y afianzar la calidad de la educación.

Madhav Chavan y Rukmini Banerji, al estudiar la situación de la India, sostienen que es un acierto utilizar la evaluación para la acción y la rendición de cuentas. Bajo su óptima, es más importante priorizar en educación los resultados que el gasto que ésta envuelve. Por ello aseguran que

“se necesita el establecimiento de metas claras y una coordinación de políticas que [concentre] sus acciones en los salones de clase para avanzar del acceso universal a las escuelas al aprendizaje para todos. [En este sentido, precisan,] las escuelas deben dejar de estar aisladas de sus comunidades” (p. 161).

La rendición de cuentas, sentencia Lorna Earl, se ha convertido en “la consigna de la educación” (p. 163). Pero aquella no debe ser sólo proclama sino responsabilidad y obligación de personas e instituciones. Sólo la rendición de cuentas permitirá advertir la calidad del proceso educativo, al considerar desde luego su eficacia, eficiencia, pertinencia, equidad y relevancia.

Todos estos conceptos conducen a pensar la educación sistémicamente. Alma Harris expresa que el verdadero reto para transformar un sistema educativo se centra en “incorporar aquello que realmente funciona” (p. 178). Para ella, no hay lugar ni tiempo para modas efímeras; se requiere involucrar a los docentes y hacer prevalecer el desarrollo de sus conocimientos, aptitudes y capacidades. En su interpretación, sólo la práctica colectiva incide en el mejoramiento del profesorado; y la transformación educativa, únicamente podrá conseguirse si ponemos a los maestros al centro.

María Helena Guimarães de Castro, al abortar la realidad brasileña, presenta el estado actual de la educación y reconoce que todavía prevalecen en su país problemas relacionados con el ingreso, la permanencia y la eficiencia terminal. Para ella, la mejora de la enseñanza en Brasil no sólo tiene que ver con lo que el Estado invierte en ella, sino con una mejor administración de los recursos, la simplifica-

ción de planes de estudio, las alternativas de desarrollo profesional y la calidad de directivos y docentes.

Pak Tee Ng, en la parte final del libro, identifica las fases por las que atravesó el sistema educativo de Singapur, a saber: estandarización, rendición de cuentas local y diversidad e innovación. En esta última etapa, aún en marcha, el reclutamiento de docentes y directivos es riguroso; y el modelo de aprendizaje busca equilibrar en los estudiantes la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades y valores, acrecentar su autonomía, integrar la TIC al proceso educativo y suscitar intercambios profesionales.

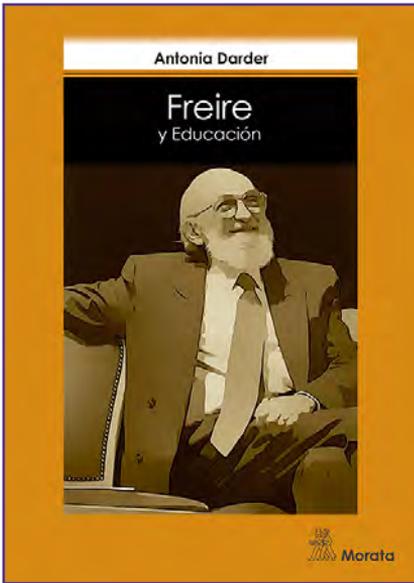
Esta exigencia en la incorporación de docentes también caracteriza la educación finlandesa. Pasi Sahlberg relata cómo en este país la docencia es una profesión atractiva y cómo

“todos los sistemas educativos de alto rendimiento han diseñado la arquitectura de sus reformas a partir de estrategias sistémicas que dependen de una mayor equidad en la educación, la mejora profesional colectiva e institucional, y han potenciado la enseñanza y el aprendizaje de las escuelas” (p. 197).

A manera de conclusión, Helen Janc Malone advierte que aventurar el cambio es difícil pero viable. Que únicamente cuando estamos comprometidos con él lo ponemos en marcha, pues sólo buscamos avanzar cuando sentimos de manera efectiva la necesidad y la urgencia de transformar una realidad que no nos cuadra. Así, si la educación *que es* no empata con la que *debería ser*, es preciso buscar con esperanza un sueño que nos mueva a la pensar y operar una educación alternativa.

Germán Iván Martínez-Gómez

Escuela Normal de Tenancingo, México



Darder, A. (2017). *Freire y educación*. Madrid: Morata. ISBN: 978-84-7112-840-9

Paulo Freire falleció el 2 de mayo de 1997, hace ya 20 años; sin embargo, sus planteamientos filosóficos y pedagógicos permanecen vivos. Los intereses que ocuparon la existencia de este pensador brasileño: el ser humano, su incompletud y educabilidad; el conocimiento y sus posibilidades de construcción; el papel humanizador de la docencia; la naturaleza política de la educación y la educación popular; la concientización y su importancia en el proceso de liberación; la eticidad y los valores que entraña el acto pedagógico; la *vocación*

ontológica de ser más y la crítica a una escuela que no educa; la ideología y las instituciones que alimentan la alienación y opresión; la alfabetización como lectura y escritura del mundo; y la participación política como intervención valiente en aras de la transformación social, entre otras inquietudes, llevaron a Freire a producir un cúmulo de textos que hoy representan para sus lectores un valioso legado y un enorme desafío para quien quiere releerlo y reinventarlo.

132

Si bien es cierto ahora abundan estudiosos de la obra freireana y brillantes escritos que dilucidan los tópicos abordados por el fundador de la *pedagogía de la liberación*, también es verdad que escasean los discursos en los que se revela la influencia que Freire dejó en quienes han dedicado parte su vida a la comprensión del proceso educativo. Con este propósito surgió *Freire y educación*, el libro de Antonia Darder, puertorriqueña nacida en los Estados Unidos de Norteamérica, educadora de color, activista, emisaria de la pedagogía crítica y embajadora de la resistencia y la persistencia a favor de la emancipación de los desposeídos.

La obra de Darder, publicada originalmente en inglés en 2015, ha sido traducida por María Elena Gaitán y publicada por Ediciones Morata este año. En sus líneas se reconoce el tesón de quien, desempeñándose como profesora en la Universidad Loyola Marymount en Los Ángeles, California, ha vivido en carne propia los embates de una política universitaria que, según sus propias palabras: “aún reproduce dinámicas de poder efectivamente llenas de elitismo, racismo y sexismo, mientras intenta silenciar las vidas de los que van con la verdad por delante” (p. 17).

En palabras de la autora, en este libro ha intentado dejar testimonio de Freire como intelectual, educador y humanista; revolucionario del amor y la fe, cuyo

pensamiento y acción es ejemplo de valentía, compromiso, esperanza y lucha por la construcción de un mundo distinto y mejor. Así, afirma que a más de 40 años

“de la primera publicación de *Pedagogía del Oprimido*, las desigualdades e injusticias a las que se dirigía Paulo Freire en aquel entonces, aún persisten hoy día en los Estados Unidos y en todo el mundo. En muchos casos, estas condiciones han empeorado en las últimas dos décadas, con la infusión constante de los imperativos neoliberales en la educación, enfocados en la privatización, la desregulación y el sistema del mercado de libre empresa” (p. 19).

La autora lamenta que la crítica de Freire al capitalismo, raíz de todas las opresiones y dominaciones, se haya gradualmente restado de los análisis hechos a la obra de este pensador pernambucano. De la misma forma, cuestiona que su trabajo haya sido considerado “metafísico, abstracto, o denso” (p. 20). Sin embargo, bajo su óptica “fue uno de los pocos teóricos de la educación filosófica de esa época que nos inspiró a luchar” (p. 20), a descolonizar la propia mente (al advertir el efecto enajenante de la ideología), y a mostrar la educación como factor de cambio y “vehículo importante para la formación política de los ciudadanos en una sociedad democrática” (p. 22).

Antonia Darder, como educadora, erudita y activista, reconoce junto con Freire la educación como acto político. Esto implica, entre otros aspectos, la necesidad de entender la historia no como *algo que es*, sino como *algo que está siendo*. El mundo, pensaba Paulo, no es así, lo hemos hecho de esta manera aun pudiéndolo hacer de otra. Por ello, su pedagogía “descarta con valentía la aceptación acrítica del orden social imperante y de sus estructuras de explotación capitalista” (p. 24). Como Freire, Darder tampoco apuesta por hacer de los estudiantes seres dóciles, sumisos, complacientes e ingenuos. La postura de Freire que comparte, opone la conciencia crítica a la credulidad; y la lucha a la conformidad.

La autora recupera también de Freire su concepción del conocimiento como proceso, no sólo gnoseológico o epistemológico, sino histórico y político. Señala que la construcción del conocimiento no está exenta de creencias, valores y prejuicios; antes bien subraya la importancia de avivar la curiosidad, despertar la duda y examinar permanente las propias suposiciones. En este ejercicio, el diálogo y la relación dialéctica entre el sujeto que conoce, el objeto de su conocimiento y el mundo en el que tiene lugar este vínculo, permitirá develar tanto las prácticas de dominación como los mecanismos de control, clasificación, recompensa y exclusión. Todos ellos acentúan las condiciones deshumanizantes y, lo que es peor, bajo el amparo de una ideología que culpa a las víctimas, promueven la resignación y la inmovilidad social.

Para la autora, “Freire propone una pedagogía que ayudaría a que fueran visibles y explícitos los problemas de clase social y su impacto en la educación. Por ejem-

plo, la disposición clasista de las escuelas públicas [...] diseñadas para funcionar como fábricas de aprendizaje para los futuros trabajadores" (p. 35). No obstante, también señala que "las escuelas continúan ofreciendo el mantra de la preparación universitaria, sin ningún compromiso serio con lo que está sucediendo en el mundo" (pp. 35-36).

Como sabemos, el escenario mundial no es halagüeño: prevalecen problemas de diversa índole que dan cuenta de un desorden mundial. La privatización del planeta, la globalización de la violencia y el terrorismo, pero también la profundización de las desigualdades, la racionalización mercantil y la irracionalidad global, por mencionar algunos, ejemplifican bien esta época de crisis. Una crisis planetaria de múltiples rostros o, en palabras de Edgar Morin, una *policrisis* emanada del mito del progreso. Darder enfatiza por ello la urgencia de aprender a interrogar crítica y permanentemente para afrontar

"las políticas corporativas del darwinismo económico que promueven la desregularización, el libre mercado, el nacionalismo y el militarismo, a través de un ethos etnocéntrico de la 'supervivencia del más apto'. El objetivo [precisa] es la confrontación con la economía política del capitalismo, lo que justifica descaradamente su impacto peligroso hacia millones de personas y la destrucción de los ecosistemas de la Tierra" (p. 39).

Darder advierte la necesidad de impulsar una educación multicultural, al identificar la importancia que tiene el contexto en el proceso de producción del conocimiento. Esta empresa, enfatiza, es exclusivamente humana, necesariamente colectiva y vigorosamente edificante, si se parte de la convicción de que es impensable la edificación de conocimientos sin la adquisición y comprensión de experiencias emanadas de la propia cultura. De esta manera, la curiosidad epistemológica que defendió Freire, está anclada a una cultura y, por ello mismo, es histórica y política; y su orientación puede darse a favor o en contra de la dignidad de las personas y su liberación permanente.

Esta conciencia, que tiene que ver con el reconocimiento de la politicidad de la educación, conlleva una "sensibilidad pedagógica" (p. 56) que, como sugiere Darder, explica por qué el pedagogo brasileño entendió el amor como fuerza política, orientada al respeto, la solidaridad y la emancipación. De la misma forma, revela cómo la práctica docente debe apreciar la relación educador-educando desde una perspectiva dialéctica, proclamar la defensa de las diferencias culturales y pregonar la alteridad como núcleo de la unidad. Ésta, aclara la autora, no sólo la pensó Freire como algo fundamental en el aula y la vida social, la defendió también en el propio sujeto, recordando la integralidad que le caracteriza y que lo lleva a reunir, combinar y emplear facultades cognitivas pero además emocionales, espirituales y físicas. Por ello instó a docentes y estudiantes a encarnar sus ideas y darle corporeidad a las convicciones, pese al intento de la escuela tradicional por silenciarlas. Darder escribe al respecto:

“El aula tradicional existe como una arena de domesticación, donde se objetivan el conocimiento abstracto y su construcción, junto con los estudiantes que deben consentir a su función alienante, la racionalidad limitante y el instrumentalismo tecnocrático. En este caso, la producción del conocimiento no es ni histórico ni colectivo ni fenómeno encarnado” (p. 66).

Basada en las premisas freireanas, la autora hace un exhorto para no abandonar a los estudiantes, *ni siquiera pedagógicamente*... Esto es, invita a los docentes a servirles dándoles no lo que tienen sino lo que son; haciendo de la práctica docente un acto no egoísta y de entrega permanente. Dicho acto, empero, no debe verse como dádiva ni mera transmisión de lo que el docente sabe, sino como coparticipación en un proceso inacabado en donde educador-educando, luego de la apertura hacia el otro y el despertar de la conciencia crítica, reconocen su relación con el mundo, identifican la injusticia en las estructuras sociales y materiales, y luchan de manera conjunta por recrearlo. De esta manera, apunta Darder, la “noción de concientización de Freire implica la formación orgánica de una relación íntima entre la conciencia, la acción humana, y el mundo que tratamos de reinventar” (p. 76).

Antonia Darder defiende en este sentido la noción de aprendizaje como proceso dialógico-crítico. En él, la fabricación del mundo no se entiende sin la participación activa y lúcida de los sujetos; sin el diálogo y la problematización; sin la experiencia vital y las necesidades existenciales que fuerzan a los sujetos a involucrarse en una empresa donde la construcción del conocimiento es la expresión comunitaria y contextual de quienes se asumen co-constructores del mundo. Lo anterior implica, como deja ver la autora, “una interrogación crítica de las suposiciones no examinadas y las nociones de sentido común” (p. 87), pero también, necesariamente, la sustitución de una pedagogía acrítica, alienante y domesticadora, por una que ha de ser crítica, problematizadora y humanizante. El reemplazo de aquella pedagogía no puede venir solo. Se precisan la resistencia y la lucha, así como el compromiso paciente y esperanzado con una educación diferente.

Como Freire, la autora está convencida de que “la transformación de las condiciones materiales no puede realizarse sin lograr también la transformación de la conciencia, tanto como un fenómeno personal como social” (p. 92). Con todo, ella misma señala que “la conciencia política y el compromiso de acción no se pueden transferir”, por lo que sólo una relación dialéctica y dialógica entre educador y educandos podrá hacer emerger la claridad política necesaria y la praxis crítica indispensable, para superar las ambigüedades que aparecen en la escuela y la sociedad. Como advierte Darder: “la visión pedagógica de Freire respecto a la conciencia, [la identifica] como una poderosa fuerza política de mediación en el aula y en el mundo” (p. 95).

El poderío de la conciencia ha de llevarnos entonces a reconocer la noción de lo inacabado; y a descubrir, además, esta condición en nosotros mismos, en la sociedad, la historia, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza. Sólo al apreciar que

el mundo está en construcción y que sus contradicciones obligan a descifrar mejor el papel que juega nuestra libertad, podremos avivar una vocación emancipadora en aras de un sueño, una esperanza, una utopía.

En la parte final del libro *Freire y educación*, el lector encontrará un diálogo que sostuvo el educador brasileño con Antonia Darder y su colega, Peter Park. En esta conversación, que data de 1992, reflexionan sobre la marginación, el poder y el saber, la escuela pública, la necesidad de la ética y la coherencia política, la lucha persistente por darle voz a quienes han sido amordazados, la historia, la lucha social, las comunidades y la identidad. La obra concluye con un epílogo en el que se advierte que “la educación está en el centro de muchos conflictos y debates” (p. 131) actuales; lo que hace necesario cuestionar nuestro mundo, repensar la educación y reinventar la pedagogía. En estas tareas, remata Darder, es preciso “entender la resistencia, no como un eslogan o frase pegajosa, sino como un proceso pedagógico de gran alcance y un imperativo profundamente político” (p. 134). Proceso en el que Freire ha sido, es y seguirá siendo, guía conceptual y fuente de inspiración.

Germán Iván Martínez-Gómez

Escuela Normal de Tenancingo, México