



Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa



"Painel Paulo Freire". Autor de la obra Luiz Carlos Cappellano.. CEFORTEPE - Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. "Milton de Almeida Santos", SME-Campinas.

DERECHOS DE AUTOR Y DERECHOS CONEXOS, año 5, No. 15 Abril-Junio de 2019, es una Publicación Trimestral editada por Mario Ángel González, calle San Lorenzo 381, Col. Agustín Yáñez Guadalajara Jalisco C. P. 44750 www.investigaciónsustentable.org, riifeduc@gmail.com Editor responsable Mario Ángel González. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. O4-2017-080318220000-102, ISSN: en Trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Certificado de licitud de contenido: en trámite. Otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Responsable de la última actualización de este Número, Mario Ángel González, calle San Lorenzo 381, Col. Agustín Yáñez Guadalajara Jalisco C. P. 44750, fecha última de modificación, 30 de junio de 2019.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. **Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa siempre y cuando se cite la fuente.**

Comité Científico

Dr. Víctor Manuel Ponce Grima México	Dr. Carlos Chavera Argentina
Dr. Luis Felipe Gómez López México	Dr. Francisco Díaz Mérida Panamá
Dr. Diemen Darwin Delgado García Chile	Dr. Joao Pereira Portugal
Dr. Alfonso Mercado E. U. A:	Dr. Pedro Almirall Cuba
Dr. Gabriel Dávalos Picazo España	Dr. Nino Castillo Cuba
Dra. Cecilia Colunga Rodríguez México	Dra. Carolina Reynaldos Chile
Dr. Mario Ángel González México	Dra. Nora Grey Chile
Dra. Ma. del Socorro Ramírez Vallejo México	Dr. Walter Varila Perú
Dr. Marco Marcelo León Navarrete Ecuador	Dr. Manuel Pando Moreno México
Dr. Luis Edmundo Sarabia López Ecuador	Dra. María de los Ángeles Carrión García España
Dr. Guido Germán Albán Pérez Ecuador	Mtra. Bertha Alicia Colunga Rodríguez México
Dr. Roberto Montes Delgado México	Dra. María Luisa Ávalos Latorre México
Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla México	Dra. Mercedes Gabriela Orozco Solís México
Dr. Ángel María Verdesoto Galeas Ecuador	Dr. José Luis Calderón Mafud México
Dra. Ana María Gutiérrez Strauss Colombia	Dr. Juan Eduardo Lara Sotomayor Ecuador
Dr. Julio César Vázquez Colunga México	Dra. Claudia Liliana Vázquez Juárez México
Dr. Jaime Sebastián F. Galán Jiménez México	Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera México

Director y Editor General:

Dra. Cecilia Colunga Rodríguez

Editor en jefe

Dr. Mario Ángel González

Coordinación editorial y diseño

MCP. Adriana Monserrat Vázquez-Manzo y Mtra. Patricia Elizabeth Silva Colunga

La **Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa** es una publicación trimestral. Publica artículos originales, comunicaciones breves, revisiones sistemáticas, ensayos teóricos y cartas al editor referido a cualquier ámbito de las ciencias de la educación. Los trabajos enviados deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista. Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por un mínimo de dos evaluadores expertos en los temas tratados en los manuscritos. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. Correo electrónico riifeduc@gmail.com

Índice	Página
Presentación	6
Módulos de Psicología Educativa I y II: construcción de una propuesta para el empoderamiento de estudiantes de escuela primaria a partir de su “talento” Maurizia D’ Antoni	8
Un acercamiento a la comprensión de la dignidad en la Venezuela del siglo XXI Elluz Molina	33
Experiencias a cerca de lectura y significación en contexto rural Joaquín Pegueros Sánchez	46
Reseña del libro: <i>El Grito Manso</i> del autor Paulo Freire, en su segunda edición publicada en el año 2006 por la editorial Siglo XXI en México Aleida Elizabeth Salazar Ortiz y Benito Navarro Robles	56
Reseña del ensayo: <i>La participación ciudadana en México</i> publicado en la revista Estudios Políticos editada por la Universidad Nacional Autónoma de México Alejandra Vanesa Castañeda-Martínez y Benito Navarro Robles	61
Propuesta de intervención educativa: la Formación espiritual como estrategia Para mejorar la convivencia y paz escolar Addy Goitía Sánchez	67
Estrategias didacticas para la enseñanza de la historia de Venezuela Maryoris Ledezma-Guzmán	83
La complejidad en la integración de las áreas de aprendizaje del currículo en educación media general Gladys Romero-Alcalá, Neida Morillo-Hermoso y Freddy Assaf-Weffer	102
Instrucciones para los autores	112

Presentación

Es motivo de alegría contar en este número con la participación de estudiantes de la Escuela Normal Superior de Jalisco, la contribución consiste en la reseña de dos textos que utilizaron en el desarrollo de sus actividades regulares como parte de su formación como futuros profesores de educación básica, los textos son de Paulo Freire, dicho autor como es conocido por tener ideas de la educación como una práctica participativa y emancipadora; el segundo texto es de Azucena Serrano Rodríguez, quien escribe un ensayo respecto a la participación ciudadana en las sociedades democráticas. Estas dos reseñas, son un excelente ejercicio inicial en la producción de textos académicos por parte de los estudiantes normalistas.

Además en este número, incluimos dos artículos que pueden ser considerados polémicos dado su contenido, uno describe el papel del Estado venezolano en el cumplimiento de los derechos humanos y en el otro, se describe una intervención con elementos de la religión católica para mejorar la convivencia escolar; resultan polémicos por la fuerte carga ideológica que los autores manifiestan en el contenido de sus escritos, si bien es cierto que en la política editorial de la revista, dejamos claro que los contenidos de los artículos son responsabilidad de los autores, es importante brindar el espacio de expresión a escritos académicos con las características ya mencionadas, puesto que de esta manera, podremos conocer ideas y posturas que no es tan frecuente encontrarlas en estos espacios, lo que nos permite tener la oportunidad de analizar dichas posturas desde la objetividad que requiere un escrito de carácter académico.

En nuestro país, México, existe un fuerte recrudecimiento de la violencia en general y de la violencia contra las mujeres en específico por lo que consideramos que podemos contribuir en la disminución de estos flagelos, en la medida en que podemos llevar a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico aplicado a sus creencias y a los supuestos que la cultura de origen de cada uno de ellos, ha logrado instalar en su comportamiento, por lo que aprovechar este espacio para mostrar posicionamientos que pudieran ser polémicos, puede contribuir a desarrollar tolerancia por ideas que no todos comparten, siempre y cuando estén expresados con propiedad, en este caso, escritos en un tono objetivo y respetuoso, de tal forma, que es posible considerar para

pensarlos y decidir cada uno de nosotros, la utilidad o validez que pueden tener dichos trabajos.

Así mismo, el resto de trabajos brindan interesantes resultados de investigaciones aplicadas en el ámbito educativo, con elementos que podremos transferir a cada uno de los contextos de los lectores, claro está con sus consideraciones y adaptaciones pertinentes.

Mario Ángel González

Ensayos Teóricos

Módulos de Psicología Educativa I y II: construcción de una propuesta para el empoderamiento de estudiantes de escuela primaria a partir de su “talento”

Maurizia D' Antoni¹

¹ Profesora Catedrática, Universidad de Costa Rica, en Escuela de Psicología. Escuela de Formación Docente (Departamento de Docencia Universitaria). Profesora catedrática e investigadora Universidad Nacional, C.I.D.E. División de Educología.

Resumen

Los Módulos de Psicología Educativa I y II se imparten en tercer año de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica. Esta es una carrera que aspira a definirse multiparadigmática y polivalente, de cara a la realidad costarricense y en un contexto de acreditación continua. Por estas razones se plantea que los Módulos de Psicología Educativa deben ser revisados y contextualizados de acuerdo a la problemática actual de la educación nacional, pensando en la comunidad donde el estudiantado universitario realiza sus prácticas. Con este propósito se construye una propuesta de intervención, en clave histórico cultural, para el trabajo con niños y niñas de la escuela primaria. La iniciativa comprende un análisis preliminar de la actualidad, con una lectura del contexto educativo nacional, regional y sus retos. Nace así una reflexión teórica del concepto de talento, potenciado como una herramienta para el empoderamiento y alfabetización crítica, desde las aulas, de niños y niñas en condición de exclusión educativa.

Palabras clave: Psicología educativa; modelo educativo; prácticas educativas; talento

Modules of Educational Psychology I and II: construction of a proposal for the empowerment of elementary school children based on their "talent"

Abstract

The Modules of Educational Psychology I and II are imparted during the third year of studies to obtain the Psychology degree at the University of Costa Rica. This is a career that aspires to be defined as multi-paradigmatic and multi-faceted, facing the

Costa Rican reality and in a context of continuous accreditation. For these reasons it is proposed that the Modules of Educational Psychology have to be reviewed and contextualized according to current problems of national education, thinking about the community where the university students carry out their practices. With this purpose, an intervention proposal is constructed, from a cultural historical view, for children of primary school. The initiative includes a preliminary analysis of the current situation, with a reading of the national and regional educational context and its challenges. Thus, a theoretical reflection of the concept of talent is born, enhanced into a tool that empowers to provide critical literacy, in the classroom, to children in conditions of educational exclusion.

Key Words: Educational Psychology; educational model; cultural-historical psychology.

Módulos: su historia e intención

El lugar desde donde se piensa este escrito es el de la docencia en los módulos de Psicología Educativa I y II, que pertenecen a la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica, y están ubicados en el tercer año de la malla curricular. Esta reflexión además se desarrolla en el marco temporal (I semestre de 2018) en que se realiza la evaluación del Bachillerato y Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica, con miras a obtener una tercera acreditación por parte del Sistema Nacional de Educación Superior (SINAES). Esta carrera obtuvo su primera acreditación en 2004, y debe seguir trabajando en un Plan de Mejoramiento (D' Antoni et. al., 2009), actualmente en proceso.

Los módulos enmarcan prácticas formativas que se introducen en la Escuela de Psicología a partir del Plan Curricular aprobado en 1991. Las experiencias formativas se articulan en torno a situaciones “problema” que requieren ser intervenidas desde la Psicología a través de variadas perspectivas. Las personas docentes son dos en cada módulo, un o una profesora y un llamado *co-profesor*, generalmente una persona docente joven muy mal retribuida económicamente. Ambas personas docentes asumen la función de instrumentar al estudiantado, de manera conceptual y metodológica, no

solamente a través de las clases, sino también mediante supervisiones, individuales o grupales, integradas en los módulos.

En 2009 la Escuela de Psicología presentó la reacreditación al SINAES, fruto de un proceso iniciado en 2006, que le aportó a la Carrera modificaciones mínimas. Una de ellas fue establecer el Módulo de Psicología Educativa II (sigla Ps-1014) como requisito de los seminarios de Temas I y II, cursos con temática para quinto año de la carrera. De esta forma, se restringía la matrícula a cursos que podían ser matriculados antes en cualquier nivel de la Carrera. Los Módulos de Psicología Educativa I y II a su vez se podían matricular después de haber aprobado el curso de Teoría Psicoeducativa, con valor de tres créditos. Este tiene por finalidad introducir al análisis situacional y de los retos que enfrenta la institucionalidad educativa en Costa Rica, desde la perspectiva de la Psicología Educativa contemporánea.

En la segunda acreditación de la Carrera, se presentaba una descripción oficial de los módulos que hacía énfasis en la tarea de analizar la educación costarricense, vinculándola con las teorías psicológicas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. A la vez, el documento extendía un análisis de las contribuciones psicológicas a la planificación educativa, al diseño y análisis curricular, discutiéndose los modelos de evaluación del *currículum*, y remitiéndose al debate sobre la visión de la interdisciplinariedad en educación (D' Antoni et. al., 2009). Cabe destacar, asimismo, que en el segundo Congreso de la Escuela de Psicología, celebrado en 2016, una resolución que involucró los Módulos de Psicología Educativa I y II se aprobó por mayoría. Esta consistía en revisar el enfoque histórico-cultural e integrarlo a los módulos.

Es a partir de lo anterior que considero urgente la revisión del programa de estudio de los Módulos de Psicología Educativa I y II, considerando que el compromiso multi-paradigmático de la Escuela de Psicología no se está realizando en lo que a ellos respecta. Por lo demás, tengo la convicción de que la teoría Vygotskiana es un recurso necesario para la investigación en torno a la “crisis” educativa en América Latina (Gentili, 2004).

Autores como Cabral, Ribeiro, Da Silva y Bomfim (2015), han discutido el paralelismo entre los proyectos de transformación cultural y educativa de Lev Vygotski

(1896-1934) y Freire (1921-1997), expresado en coincidencias teóricas relevantes, derivadas de su adopción del referente materialista e histórico dialéctico. Sobre la base de este sustrato común, evidencian cómo ambos autores ubicaron la conciencia (Vygotski) y la formación de la conciencia (Freire) como conceptos claves en su propuesta. Asimismo, destacan que tanto Vygotski como Freire se preocuparon por la transformación de los sujetos, concediendo un lugar central al contexto social en la formación de la conciencia. Finalmente, en el artículo se destaca cómo esta vinculación teórica puede convertirse en una poderosa herramienta, forjadora de cambios.

La vigencia de esta reflexión no ha sido ignorada en el contexto costarricense. En 2007 se celebró en este país el I Congreso Internacional Freire-Vygotski, un hito que indica el camino para la búsqueda de articulación entre el pensamiento de ambos autores. Desde ese momento la discusión colectiva sobre su relación teórica no se ha abandonado en Costa Rica (Cordero, 2012; Rodríguez, 2009). Se ha contado además con el apoyo de profesionales en psicología provenientes de Latinoamérica, que visitaron el país en calidad de docentes de cursos, conferencistas y colaboradores para publicaciones e investigaciones en este tema, entre ellos: Guillermo Arias, Ricardo Baquero, Gloria Fariñas, Wanda Rodríguez.

La importancia de Freire y Vygotski radica en su reconocimiento del papel clave de lo social, y la comprensión dialéctica de la relación entre desarrollo humano y aprendizaje que se expresa en sus teorías. Sus formulaciones adquieren vigencia en un momento en que la educación en Costa Rica enfrenta varios retos, de los cuales la permanencia de las personas jóvenes en el sistema educativo es la más notoria y visible (V Informe Estado de la Educación costarricense, 2015).

La tarea formativa de los Módulos de Psicología Educativa, en el contexto de la Licenciatura en Psicología, gira alrededor de la llamada “crisis” educativa que se experimenta en Costa Rica, pero que es representativa de una tendencia más abarcadora, a nivel regional. Desde el Módulo ofrecemos una lectura del sistema educativo costarricense como un dispositivo para la producción de consenso, cuyo correlato necesario es la expulsión con base en la diferencia (D’ Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013; Gómez y Mora, 2014).

El estudiantado de los Módulos de Psicología Educativa se enfrenta cara a cara, en sus prácticas, con población infantil inserta en la educación formal pública costarricense. Para moverse como personas, futuros y futuras profesionales con sentido de la ética, que asumen su trabajo desde la esperanza, deberán partir en su formación de un marco explicativo sobre lo que está aconteciendo en la institucionalidad educativa. La *sospecha sobre la educabilidad* (Baquero, 2009), como se verá, es solo uno de los aspectos paralizantes implantados en la práctica escolar. La resistencia al carácter expulsivo de la institución educativa, propia del compromiso intelectual con la transformación (Giroux, 2001), precisa la lucha contra esta sospecha.

Algunas reflexiones que enmarcan lo curricular

En este apartado me extiendo sobre las vertientes teóricas que considero irrenunciables para la construcción de la nueva propuesta de Módulo, no así sobre lo que respecta a los materiales de trabajo e insumos técnicos a ofrecer al estudiantado. Parto seguramente del legado de Vygotski como primera inspiración. Concretamente, me remito a las reflexiones sobre la coincidencia entre aprendizaje y desarrollo, insistiendo en la socialización como momento clave en el proceso de hacerse persona en sociedad, y/o persona que aprende. La persona docente asume, en este transcurso, el papel de mediadora consciente y deliberada del ingreso del niño o la niña a la sociedad. El enfoque histórico cultural, a partir del propio Vygotski, reconoce esa función como central. Entre sus seguidores, Baquero (2009), evidencia el lugar privilegiado que se ha otorgado en algunas interpretaciones de Vygotski a los procesos de mediación semiótica.

No se puede negar que, en los desarrollos y aplicaciones de la teoría de Vygotski, históricamente se concedió prevalencia a lo cognitivo. Es más reciente el interés teórico en los aspectos afectivos de un ser humano del cual se está tratando de descifrar la subjetividad. Entendiendo lo cognitivo y lo afectivo como unidad, González Rey (2009) edifica una lectura personal del tema de la subjetividad a partir del constructo de *sentido*, que Vygotski propone en producciones tardías. Al destacar el papel del concepto de *unidad de análisis*, González Rey (2009) muestra cómo Vygotski se opuso a la mirada reduccionista que conlleva el análisis por elementos. Su

argumentación a favor de un análisis por unidades, al contrario, reconocía la complejidad de la totalidad, el movimiento continuo y las dinámicas que caracterizan la vida humana.

Una segunda vertiente teórica que considero imprescindible es la que sigue al giro descolonial en sus implicaciones para la educación. El tema de la descolonización educativa nace en respuesta a las problemáticas educativas propias de la región latinoamericana. En este sentido el autor Samanamud (2010), enmarca la descolonización educativa en la discusión sobre la interculturalidad, incitando a que lo intercultural se piense más allá de una relación de culturas.

En ese sentido, diría que los propios presupuestos de la modernidad se van a entrelazar de una manera diferente en nosotros, no es que se van a negar (es decir, no puede haber una salida dialéctica de la modernidad ni una negación, ni una nueva síntesis), sino que se van a entrelazar de otra forma, pues la interculturalidad supone también encontrarnos con lo humano, si desde nuestro ángulo, que no es universal, encontramos también lo humano que hay en mí, en ti y en lo que estamos haciendo, en el momento de descolonizarnos, no estamos realizando ninguna negación de occidente ni otra síntesis necesariamente. En este sentido debe ser explicitado este movimiento de la descolonización, no se trata de una síntesis, no es sólo eso, allí podremos “articularnos” relacionalmente sin negar la dialéctica, es simplemente otra conciencia de la realidad (p. 79).

Vemos entonces que Samanamud (2010) avanza una propuesta cuestionadora de un aspecto más hondo, que el autor denomina *el nosotros mismos*. Lo anterior involucra una exploración de nuestras relaciones, el modo de ser y el de percibirnos en América Latina. Podría ser esta la manera, mediante el análisis de nosotros mismos y mismas, de lograr el ingreso a un espacio simbólico desde una dimensión no objetivada de cultura, hasta llegar a la conciencia de que la educación latinoamericana, en la

búsqueda de su propio Sur, tiene tareas comunes por abordar que no son las mismas en otros lugares (D' Antoni, 2009).

Módulos: el asunto de la contextualización

Como se ha dicho el entorno social, cultural, y económico de Costa Rica evidencia un estado de emergencia para las personas jóvenes, que embiste a las instituciones educativas. Cuando los y las estudiantes del módulo, en sus prácticas, van a las casas de estudiantes de escuela primaria, y conocen las condiciones de vida de la niñez, llegan a tocar con mano la precariedad de sus situaciones familiares.

En las prácticas psicoeducativas, año tras año, rotamos nuestras intervenciones participando en escuelas de diferentes áreas del Valle Central de Costa Rica: a pesar de eso encontramos en las escuelas primarias públicas, una y otra vez, una niñez en situaciones de pobreza y pobreza extrema, de violencia, de abandono, negligencia y abuso de todo tipo. El discurso sobre una familia idealizada, al interior de la institución, choca con la vivencia del estudiantado, inscrita en configuraciones familiares críticas o en crisis (D' Antoni, 2009).

La primera reflexión que considero necesario compartir con el estudiantado universitario, antes de que ellos y ellas ingresen a hacer sus prácticas en la escuela primaria, es acerca del contexto social en el que se desarrolla la educación costarricense. Por ejemplo, extendiendo al estudiantado universitario una invitación a leer la temática de la conciencia de clase de actores y actrices del proceso educativo en Costa Rica. Además, pretendo acompañar a las personas jóvenes universitarias en la lectura crítica del mundo en el que se mueven.

La investigación acerca del tema educativo en Costa Rica revela números que solamente pueden interpretarse en el marco de las desigualdades sociales. La concentración del fracaso escolar en áreas específicas (por ejemplo las áreas indígenas del país), y la relación existente entre el fracaso escolar en niños y niñas, por un lado, y madres que no poseen primaria completa, por el otro, son solamente dos ejemplos de lo mencionado.

El Hospital Nacional de Niños (HNN), según reporta la prensa nacional (La Nación, 22 de julio de 2017), declaró en 2011 el problema de la violencia como

epidemia, ubicando su ejercicio prioritariamente en el “ambiente familiar”. La institución refiere que el número de niños y niñas atendidos como víctimas de violencia ha disminuido un poco, pero se mantiene alto, con “un promedio de 5,6 pacientes diarios”. Sobre los abusos que el Hospital de Niños atiende, cita una prevalencia de abuso por negligencia, que está definida como la falta de atención a las necesidades básicas (730 casos en el primer semestre de 2017). Le siguen la violencia emocional (138), sexual (78), física y prenatal, con una edad media de 5,9 años para los niños y niñas tratadas.

El periódico (La Nación, 22 de julio de 2017) escoge señalar a la familia como lugar del maltrato. Es así que vincula los datos proporcionados por el HNN con la reseña de una publicación de la investigadora de la Universidad de Columbia, Lynne Jones, médica psiquiatra. De acuerdo con la periodista Irene Rodríguez, la investigadora antes mencionada afirma que la violencia familiar daña el *cerebro* de niños y niñas más que la guerra. Además, el medio agrega una referencia a un artículo del *Journal of Epidemiology and Community Health*, donde se establece que los ataques físicos y psicológicos, sufridos durante la niñez temprana, empobrecen el desarrollo cerebral de las personas en comparación con quienes no sufrieron esos eventos en la infancia.

La prensa local privilegia el vínculo entre la violencia y sus efectos somáticos. Se detalla su correlación con el aumento de las hormonas provocadas por el estrés, y su relación con altos azúcares en la sangre, que a su vez producirían males crónicos tales como la diabetes, cáncer, infartos, y un riesgo de muerte antes de los 70 años de vida. En cambio, la relación con el contexto de vida, la pobreza, la vulnerabilidad en lo educativo, no son tomadas en consideración.

El mismo Programa de estudio del Ministerio de Educación Pública (2014) para el primer ciclo reconoce que el estudiantado no aprende a leer adecuadamente, ni adquiere una alfabetización significativa. En ese documento, el entonces Ministro de Educación, defendiendo el nuevo programa de estudio de 2014, escribía:

Nuestros estudiantes no saben leer y escribir adecuadamente. Lo anterior se constata con los resultados de las pruebas diagnósticas de sexto y noveno año; se observa en el rendimiento mostrado por los

estudiantes en las universidades y con los resultados de las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, por sus siglas en inglés). Solo una quinta parte de nuestros estudiantes de sexto año poseen las habilidades lingüísticas esperadas para su nivel. El 67% de los jóvenes posee apenas un dominio básico de lectura y además muestra dificultades para responder preguntas que requieren mayor análisis e interpretación. Sin duda esta es una de las áreas críticas que presenta nuestro sistema educativo (Ministerio de Educación Pública, 2014, 7-8).

El Ministerio de Educación Pública nota la vinculación entre la problemática de la adquisición de la lectoescritura y la integralidad de la comprensión lectora. Es una interpretación que luego se incorpora en la elaboración de programas de estudio, y que valoro como carente de una visión integral de la situación de los niños y las niñas.

Vygotski (1933/1996) ofrecía, con su concepto de la *situación social de desarrollo*, una lectura dialéctica de la relación entre los procesos internos del desarrollo y sus condiciones externas. Las interacciones sociales y la cultura son mediadoras del desarrollo. La función del medio se modifica de acuerdo a la estructuración de las funciones mentales, la cual transforma el curso del desarrollo. Vemos así como la *situación social del desarrollo*, y a la vez la *vivencia* del sujeto, son claves ineludibles para comprender lo que pasa con los niños y las niñas en la institución educativa.

Cualquier acción que se quiera llevar a cabo para incidir en la lectoescritura, tal y como se reconoce en el mismo Ministerio y en los espacios de reflexión de tendencia conservadora (Fernández y Flores, 2015), tiene que basarse en la comprensión de los fenómenos y en la contextualización de un desarrollo que va de la mano con el aprendizaje.

El sujeto, social por su génesis y subjetivo por sus procesos y formas de acción, representa una unidad central del desarrollo, tanto social como personal. No hay desarrollo por la asimilación mimética de los valores y definiciones socialmente establecidas. El desarrollo es

siempre el resultado de las tensiones que se generan por las configuraciones subjetivas diferenciadas de esos valores y procesos en las personas y los espacios sociales que integran la sociedad (González, 2009, p. 22).

La interpretación, según la cual la realidad social se hace presente en el desarrollo de cada subjetividad, desafía una lectura estrechamente determinista de Vygotski, donde el entorno social cala y las circunstancias que “rodean” a la persona la impregnan, un poco de manera mecánica. En una perspectiva histórico-cultural la categoría de sentido subjetivo es aquella unidad psicológica que nos permite desarrollar el tema de la subjetividad. Por lo que de acuerdo a González (2009), la subjetividad abre la posibilidad de visualizar la forma en que los sistemas y procesos múltiples de la vida social humana aparecen en sus configuraciones subjetivas de forma simultánea en todas las actividades presentes de las personas.

A Vygotski (1931/1997) le preocupaba diferenciar su propuesta del análisis fenomenológico de las situaciones, donde se atrapa aspectos externos desprovistos de un nexo dinámico con la causa de las cosas, que debería encontrarse en la base de toda lectura de la realidad que se quiera rigurosa. En efecto, existen relaciones inequívocas escondidas detrás de lo *aparente* de un proceso. Lamentablemente, en cambio, veo emerger en la cotidianidad del entorno educativo lo “técnico” y lo homogenizante, que se ubican “antes” de la preocupación por la individuación del sujeto, de la lectura de su vivencia, de la explicación sobre cómo, en circunstancias desafiantes -si bien parecidas- todos y todas somos diferentes.

Niños y niñas entran al sistema educativo formal con más de seis años. La mediación para la adquisición simbólica y/o de las habilidades lingüísticas, la conciencia fonológica, lo silábico, la atribución de sentido a las representaciones, sucede dentro de un contexto desafiante en extremo. Esto tiene que ser tomado en cuenta en todo proyecto educativo, para cualquier lectura de sus problemáticas. En nuestro módulo las instituciones nos asignan niños y niñas para que realicemos una intervención supervisada. Para responderles, es obligatorio partir de la realidad y del momento que están viviendo, de esa escuela donde se supone que llegaron a aprender.

La tarea de la psicóloga y del psicólogo.

Niños y niñas estudiantes del Módulo, paradójicamente, están sometidos a circunstancias parecidas. Por esto es correcto, a mi parecer, llevar la reflexión a los dos ámbitos: estudiantes de la escuela primaria y estudiantado universitario. En primera instancia, me pregunto cuál es nuestro papel profesional, el de la formación de estudiantes universitarios en el módulo, enfrentando la situación de niños y niñas en el contexto educativo costarricense.

Nosotras y nosotros los psicólogos también tenemos que aceptar un papel liberador, y no uno de agentes de la conformidad. En efecto, ya que estudiamos de qué manera los seres humanos nos vamos construyendo en el entorno y de qué manera se aprende mejor, como docentes, o psicólogos y psicólogas nos compete el papel de empoderar a las personas, de fortalecer la autorregulación en el sentido de proporcionar pistas sobre la diferencia entre la asimilación pasiva a un modelo y la capacidad de moverse entre sus hilos (D' Antoni, 2009, p.15).

Uno de los propósitos del módulo de Psicología Educativa I y II es de acompañar al estudiantado universitario en la inserción en su trabajo con y en el aula. Algunos de los temas que tocamos son válidos para tomar en cuenta en el aula de primaria, así como en el aula universitaria. Uno importante es el tema de la vestimenta, de la presentación de la persona, en relación con el poder.

Los niños y las niñas usan uniforme y, de manera más marcada en la escuela secundaria pero también en la primaria, son sujetos de una intervención constante y normalizadora sobre su presentación, vestimenta, su misma apariencia física; ni se hable de las opciones estéticas que las personas jóvenes adoptan, vinculadas con su cuerpo, relacionadas con las culturas juveniles (D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013 y D' Antoni, 2009). Allí están los reglamentos y las sanciones (las famosas “boletas”) para quienes quieran diferenciarse, manifestarse, sobresalir, mostrar de manera

afirmativa su adhesión a una estética, desafiar la norma, como forma de resistencia contra la institucionalidad normalizadora (D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013).

El Programa de estudio del módulo Psicología Educativa I prevé una sesión donde se habla de la presentación del estudiantado universitario: ¿cómo tendría que verse un psicólogo o una psicóloga en el ejercicio de su profesión? La pregunta debería, en mi opinión, profundizarse incluyendo el problema del poder, y cómo la investidura de poder que la institución educativa le otorga a la psicología, y a nosotros y nosotras como sus representantes, podría utilizarse en beneficio de la niñez.

Esta niñez, en efecto, llega a nosotros estigmatizada, etiquetada (Bolaños, 2014; 2016). Cada vez de manera más frecuente topamos en nuestras prácticas en las aulas no solamente con niños y niñas supuestamente diagnosticados con Déficit Atencional, sino con Trastorno Negativista Desafiante, Asperger, Psicosis. En una de nuestras últimas prácticas, encontramos anotado en el expediente de un niño de nueve años un diagnóstico de sociopatía, sin que hubiera siquiera una referencia psiquiátrica, la firma de alguien que asumiera la responsabilidad de un juicio tan grave. No sería la primera vez que nos encontremos con un “diagnóstico” de ámbito psicopatológico realizado por el mismo personal de la institución educativa.

El “motivo de referencia”

La modalidad de la práctica está presente en el programa de estudio de todos los grupos del módulo de Psicología Educativa I, que son cuatro, con diferentes docentes coordinados por reuniones de Cátedra. Es previsto un ingreso del estudiantado universitario en escuelas primarias públicas, escogidas según un criterio de necesidad, a menudo expresada por la institución misma. El primer paso es la referencia al estudiantado universitario practicante de un niño o una niña. El motivo por el cual nos refieren específicamente a ese niño o niña para las prácticas, y la manera en que lo hacen, son fundamentales para hacer al estudiantado universitario pensar críticamente sobre la situación formativa en Costa Rica.

Un pequeño grupo de estudiantes del Módulo visita a cada institución educativa escogida y la orientadora, la psicóloga, cuando en el centro educativo existe un equipo interdisciplinario, o la persona directora, consultan los expedientes de niños y niñas.

Elaboran una lista de estudiantes de escuela primaria en supuesta situación de necesidad, y asignan una o uno para cada estudiante de la Universidad. Casi siempre los y las estudiantes del módulo pueden tener acceso al expediente físico de la persona a la que el Programa de estudio del Módulo se refiere como “el caso”¹. Seguidamente, durante el módulo de Psicología educativa I, en nuestro grupo, se realiza un procedimiento donde se pone a prueba y somete a discusión el “motivo de referencia”.

Se inicia con un número mínimo de dos observaciones del niño o de la niña, en el aula y en el recreo, sin su conocimiento. Se continúa con entrevistas a la madre o persona cuidadora y a la maestra. Si se logra contactar con la maestra del año anterior, se aconseja entrevistarla también. Guías para la observación y las entrevistas son hechas disponibles en un espacio propio del grupo en la nube, y se comentan en clase previo a su aplicación.

Otro documento que se pone a disposición del estudiantado es un modelo de *consentimiento informado*, acompañado de una guía para que el o la estudiante de la universidad lo comparta con la madre o la persona encargada. En el caso de las personas menores se habla de *asentimiento*: un procedimiento oral donde informamos al niño o la niña, y le pedimos el favor de permitir al o la estudiante universitaria trabajar con él o ella en la escuela. Se trata de un favor, aclaramos, ya que el estudiantado universitario en realidad tiene que realizar esa práctica para obtener una nota en el curso que está llevando: la respuesta puede ser positiva o negativa. Hemos tenido casos en los que el niño o la niña no quisieron iniciar el proceso y se les ha respetado su decisión. Pensamos que es mejor obtener el asentimiento del niño o la niña con la verdad, y que al contrario sería peligroso presentarnos como quienes asumen el mandato de “arreglar” los problemas educativos, identificados y concentrados en la persona referida.

Lo importante, en primera instancia, es no dar por bueno el “motivo de referencia” institucional sobre el niño o la niña, sino pensarlo y llevarlo a discusión. Agregarle el recurso de la lectura de la situación social en la que acontece el aprendizaje de las personas institucionalizadas, y a la vez de la situación social,

¹ “. En nuestro grupo se invita al estudiantado a no utilizar el constructo de “caso” para referirse al niño o la niña referida. “Caso” puede ser el reporte escrito acerca de la experiencia.

política, de la finalidad expresa y tácita del modelo educativo del país. El papel del futuro psicólogo o psicóloga vendrá desde una disciplina investida del poder y el saber (Palma, 2015), y es relevante darle al estudiantado universitario la posibilidad de acogerlo o problematizarlo.

La desesperanza en la educabilidad

Desde Argentina llega una reflexión sobre la *educabilidad* (Baquero; Cimolai; Pérez y Toscano, 2005) que tiene que ver con lo que experimentamos en las aulas de primaria en Costa Rica. El estudio parte del supuesto de que la palabra define las cosas, que los conceptos determinan lo que es real, en una escuela que quiere definirse de calidad apoyándose en los resultados académicos estandarizados, pero a la vez ofrece muy poco. Los autores plantean una pregunta sobre la determinación de grados de educabilidad de los y las pequeñas, que les van a marcar la existencia:

Si la escuela no logra captar la atención de los niños o adolescentes o no logra motivarlos en las áreas de conocimiento que se desarrollan; si son frecuentes las dificultades de adaptación de los alumnos a los ritmos y espacios escolares, y si cada vez se torna más distante el vínculo y el diálogo entre las distintas generaciones que conviven en la escuela ¿por qué, al momento de definir el destino escolar de los alumnos, terminamos perpetuando la sospecha sobre ‘sus’ grados de ‘educabilidad’, como si se tratara de atributos sustanciales? Si ni siquiera nosotros podemos reconocernos como parte de una experiencia ¿por qué se sigue esperando de los alumnos que actúen como si al interior de las escuelas les ocurriera algo relevante para sus vidas? (Baquero, Cimolai, Pérez y Toscano, 2005, p. 135).

Etiquetar a las personas desde sus expedientes escolares, hacer profecías negativas sobre su posibilidad de aprender, en una escuela que apuesta a la homogenización y la internacionalización (D’ Antoni, 2009) es condenar a grupos de niños y niñas en condiciones específicas a la expulsión del sistema educativo. Hablo de

“condiciones específicas” tales como la pobreza, la residencia en áreas indígenas del país (Gómez y Mora, 2014) o la condición de ser hijos o hijas de madres con escuela primaria incompleta (V informe Estado de la Educación Costarricense, 2015).

Con una crítica acerca de la homogenización en la institución educativa, Baquero, Cimolai, Pérez y Toscano (2005), describen esa oferta homologada y “tradicional” de la escuela y ponen al descubierto sus efectos negativos.

La regulación minuciosa de los tiempos, los espacios, la forma de organización graduada y simultánea de los aprendizajes, lejos de expresar una supuesta armonía con los procesos de desarrollo y aprendizaje naturales, co-configuran, en cierta forma, su misma naturaleza (p.123).

Estas prácticas educativas, vistas desde una lectura histórico-cultural, provocan una lucha entre el desarrollo infantil “natural” y el desarrollo que la escuela propicia, en calidad de representante de la cultura.

Quedamos con la sospecha de que la educación en la actualidad es hija de los años 50, y de la necesidad de acostumbrar a las clases trabajadoras a un tipo de trabajo mecánico y repetitivo (Freire, 1971), vive también hoy la necesidad de educar para el consenso y para el entrenamiento a un trabajo repetitivo y gregario (D’ Antoni, 2018). La educación es un hecho político, sus razones de ser son ideológicas y funcionales al proyecto dominante (Freire, 1971). Por estas razones la formación del estudiantado universitario pasa por la conciencia de que las clases que gobiernan en América Latina no tienen el interés de que los gobernados adquieran sentido crítico, y que estamos trabajando con niños y niñas oprimidas, en un contexto que ve prevalecer valores mercantiles, pragmáticos, deshumanizantes (Freire, 1997).

Martín-Baró creía que una de las mayores dificultades de la psicología latinoamericana residía en sentirse obligada a importar los modelos teóricos y replicar metodologías extranjeras y a reproducir todo eso, acríticamente, en el contexto propio: de esa manera la psicología local ganaría científicidad, reconocimiento y estatus (Martín-Baró, 1988). Se trata de una dificultad que emerge fuertemente hoy: no se

reconoce a la psicología, educativa en este caso una posibilidad de construirse alrededor de la problemática específica, sin remitirse a las pruebas y las comparaciones con el mundo, en un contexto de internacionalización educativa. Enfocarnos en la vivencia, en la problemática local, en la estructura de lo político y lo ideológico que la atraviesan, nos haría supuestamente menos rigurosos, menos “científicos” en nuestra investigación y nuestras propuestas.

Montero (2005) ubica la problematización como un aspecto crítico en el proceso de liberación. El autor recuerda que la *problematización* es un constructo freiriano, nacido en el contexto de una educación que Freire definió “bancaria” (1971). Se trata de un proceso metacognitivo (conciencia de la conciencia), donde el acto de conocer cede su centralidad y existe mediación dialogante entre los sujetos aprendices y maestras y maestros. En efecto, las ideas no pertenecen a una sola persona y el conocimiento se construye en contexto social. Entre las tareas vinculadas al ejercicio de problematizar, emerge la necesidad de deconstrucción de procesos mediante los cuales se naturaliza la opresión. Montero (2005) invita a tener siempre presente como un Sur el ámbito de acción de la conciencia individual en el espacio colectivo.

El módulo de Psicología Educativa tiene el papel de acercar al estudiantado universitario la lectura de la realidad expulsiva ya descrita, y del rol que a los y a las psicólogas se les asigna en la patologización, el etiquetamiento y la consiguiente expulsión educativa. Si nuestro estudiantado universitario respondiera aceptando la demanda de la institución educativa, y la expectativa vinculada con esa demanda, terminaría asumiendo la tarea de “arreglar” a un niño o una niña con un *déficit*, y posicionándose en el papel de poder esperado. El trabajo del psicólogo o psicóloga en formación, en cambio, es el de la problematización y de la lectura crítica de la contingencia educativa. De allí que la comprensión de fenómenos evidentes en el contexto educativo actual, como la violencia escolar, el matonismo, el *burn out* docente, asuman un valor distinto y un lugar en la formación académica.

Se evidencia, según mi criterio, una muy coherente filiación teórica entre Vygotski, Freire y Martín Baró, que trataré de resumir a continuación. Hasta el momento he venido discutiendo acerca de la propuesta Vygotskiana de entender desarrollo y aprendizaje como dos caras de la misma moneda, en un contexto social compuesto por

cognición, vivencias y roles. El grito de Freire acerca de la vinculación entre educación y política le otorga una dirección al papel docente en el contexto, vinculado con lo que hemos aprendido a conocer como ideología. La advertencia de Martín-Baró, acerca del papel que la ideología le asigna a la psicología y a la persona psicóloga, además del rechazo de la colocación del individuo en una soledad abstracta, y la aspiración a la liberación (de los y las oprimidas), aporta al análisis de la violencia social y su expresión en el ámbito educativo. En este marco de comprensión de los fenómenos quisiera vernos combatiendo del lado justo: el de niños y niñas que ya han sido escogidos para ser expulsados del sistema, por el único motivo de que -por una razón u otra- no encajan.

En las aulas de primaria donde nos dan ingreso, vemos diariamente numerosas carencias, sujetos que aparecen condenados a la expulsión educativa si atendemos a las estadísticas. Estamos conscientes del papel social del desarrollo y del aprendizaje, y de que la única manera de liberar a las personas estigmatizadas y destinadas al fracaso es su alfabetización crítica. De ahí que uno de los pasos propuestos a nuestro estudiantado universitario sea el fortalecimiento de la autorregulación del niño o la niña, a través del auto conocimiento y el autoestima, asentados sobre el concepto de talento.

La propuesta de intervención: “talento”

Pensando en cuáles instrumentos podemos compartir con la niñez de la escuela primaria asignada para la intervención, para salir juntos y juntas de la estigmatización, una vía es la de la alfabetización crítica. Entiendo por “alfabetización crítica” la realización de investigación y acciones con el propósito de armar a las personas, para que comprendan su estado presente de vulnerabilidad en el sistema educativo. A la vez, se quiere instrumentar a las personas en el sistema educativo para que acojan la idea de que la diversidad siempre puede ser vista como un recurso, y potencialmente un orgullo. Si el sistema educativo los y las quiere homogéneos, la posibilidad es “disfrazarse” como una escapatoria para sobrevivir (D’ Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013).

Sabemos que una persona de una clase social desposeída tiene en América Latina hoy pocos instrumentos de promoción social. La educación puede ser una, pero

hay que sortear un obstáculo: que condiciones individuales -diversidad funcional, de género, sexual, de clase, de raza, perifericidad, así como diagnósticos psiquiátricos o bien posturas resistentes a la homologación- funcionen, en el sistema educativo, como plataforma expulsiva, en lugar de ser consideradas cualidades.

A la vez, lo que llamaré provisionalmente como “talento”, puede servir para crear un área segura de conocimiento, y para la construcción de una subjetividad alterna a la etiquetada y maltratada de la persona en proceso de expulsión educativa. Necesito recalcar que quiero alejarme, sin embargo, del uso más tradicional de este constructo para construir algo novedoso. Mi concepción de ese constructo tiene evidentemente una deuda con Gardner (1993), cuando buscaba construir una teoría de las inteligencias múltiples. Él definió el talento como un complejo de aptitudes, de inteligencias, de elementos adquiridos. La motivación y la disposición tienen, sugiere, su importancia para predisponer al individuo al éxito en un arte o un negocio, pero también en el campo de la vocación u ocupación en general.

El talento se estudia, inclusive recientemente (Brody, 2015), con un enfoque de Estudio del Talento Excepcional, a partir de la propuesta de un enfoque personalizado para niños y niñas que se definen como *excepcionalmente avanzados* en el aula. De esa manera el trabajo de la psicología educativa se orienta a identificar las necesidades psicosociales y académicas de la niñez excepcionalmente avanzada. Por ejemplo, se estudian con mayor detalle tópicos que puedan llamar la atención de los y las niñas, organizando la clase para que puedan interactuar con otros y otras compañeras con iguales intereses y aptitudes. Se ha trabajado también con las maestras, para hacer que logren ajustarse al nivel y el ritmo instructivo que el estudiantado “especial” necesite (Brody, 2015).

El enfoque llamado Study of Exceptional Talent (Brody, 2015) puede ser de interés, pero se aleja de mi intención y de lo que propongo trabajar, empezando por mis infantes-meta. No busco de hecho a niños y niñas con dotes excepcionales, para resaltarlas y afinarlas, sino que me inclino por trabajar lo excepcional que está en cada persona. Tampoco se plantea trabajar desde la “gestión” de un talento que, en una organización, aporte valor desde un capital intangible, para la creación de ventajas competitivas (Alonso y García-Muina, 2014). Todavía menos, interesa aquí el abordaje

de la formación de niños y niñas desde sus “altas capacidades” (Comes, Díaz, Luke y Moliner, 2016).

Bandura (1997), reflexionando sobre el tema general de la motivación para el aprendizaje, sacó a la luz el papel del sentimiento de autoeficacia. Autoeficacia sería la conciencia manifestada por la persona de tener posibilidades de hacer o aprender. El término así definido fue muy pronto aplicado a la educación (Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, 1992). La confianza del estudiantado investigado sobre la eficacia de sus logros académicos, a su vez, influyó las metas académicas que ellos y ellas fijaban para sí y los resultados escolares resultantes: el aprendizaje auto regulado influyó su autoeficacia percibida y por lo tanto los resultados académicos.

En mi caso, la teoría que me es de ayuda para comprender el hecho institucional y educativo, como se ha visto, se distancia del pensamiento de Bandura. Sin embargo, los estudios realizados acerca de la profecía y de los sentimientos de autoeficacia en lo educativo muestran un sendero a seguir: interpretándolo, como se verá, en favor del estudiantado y su empoderamiento. Luego de las diversas utilidades del concepto de talento reseñadas hasta ahora, propongo la mía, que quiere más bien considerar como talento una motivación, habilidad, inclinación que se evidencie con constancia en la vida (educativa, en este caso) de una persona, de manera sostenida. En esta definición se notará que el talento puede ser algo adquirido, inclusive escogido, o paradójicamente inventado, en el círculo complejo de las relaciones entre motivación, afectividad, vivencia. Mi ambición es la de probar a insertarnos, como psicólogos o psicólogas educativas en formación, en ese círculo y alimentar un interés de la persona, en este caso niño o niña, para la paciente construcción de subjetividades fortalecidas.

En efecto, tal vez la mayor diferencia con quienes han trabajado el talento hasta ahora es que el foco no está en las neuronas, en el descubrimiento o fortalecimiento de lo que la persona tiene, sino en la construcción intencional de un pivote, con recursos preexistentes tal vez mínimos en la motivación o el interés. Todo esto, completamente dirigido a obtener una reacción ante condiciones sociales y educativas adversas.

El contexto educativo institucional, como se ha visto, es de violencia institucional (D' Antoni y Gómez, 2017) y la infancia se encuentra atrapada en un

ambiente expulsivo, organizado alrededor de la fabricación del consenso, el acatamiento, la obediencia, a través también del sinsentido de programas, currícula y prácticas escolares viejas, percibidas como inútiles (Estado de la Educación, 2008), desvinculadas de las culturas juveniles, administradas de manera autoritaria (D' Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2013, D' Antoni y Gómez, 2017).

La desesperanza sobre la educabilidad (Baquero, 2016) nace de una postura docente que lee con frustración, de un lado, la historia de privación social y cultural de los niños y las niñas, y del otro, el fruto de su misma ineficacia profesional. Desde este contexto una posibilidad es fortalecer, empoderar a las personas que aprenden, utilizando instrumentos para sacarlos y sacarlas del lugar que este “destino” escolar parece reservarles: el no aprender, el no adaptarse, el fracaso, la expulsión.

La apuesta es que un niño o una niña, que se ayude a reconocer para sí un área de autoeficacia, pueda ir construyendo a partir de ella autoconocimiento y autoestima. Esa persona estudiante podrá fortalecerse y aprender algo muy valioso: que la expulsividad es del sistema, y no le pertenece como “culpa”. Verá así que la problemática, “el nombre”, o la etiqueta, que se le otorga y a menudo le produce tanto dolor, no es parte de su esencia, sino de una lectura experta, quizás parcializada. Ese nombre (hiperactivo, problemático, difícil, autista, Asperger, raro, marimacha, india, pobre...) el niño o la niña lo puede rechazar en la construcción de su subjetividad. Puede sustituirlo con otro aspecto, esta vez positivo, único, original de y en su actividad formativa. En efecto, ese niño o esa niña que tal vez tenga retos, pero que también “sabe” y “puede”, llegará también a “ser” y tendrá un armazón, o quizás una plataforma, desde dónde comprender las tramas del sistema educativo, de cómo se puede hasta cierto punto *engañarlo* disfrazándose, y así aprender a convivir con él. Allí se ubica el sentido de alfabetización crítica (Freire, 1997, Freire y Macedo, 1989), como esa capacidad de lectura de contexto donde el niño o la niña llamada con nombres, etiquetada, expulsada a partir de su cultura o diversidad, características socioeconómicas o título de estudio de su madre (Estado de la Educación, 2013), se comprende en un entramado ideológico y adquiere alternativas para la lectura del entramado mismo.

Existe otra parte de la propuesta que realizo en el módulo, complementaria a la de la búsqueda de talento infantil, y tiene que ver con la asunción del rol del o de la psicóloga, las atribuciones vinculadas, en síntesis con el asunto del poder. Nuestro estudiantado del módulo, dentro del sistema educativo, adoptará para sí un “disfraz” de psicólogo o psicóloga, no tanto por acatar normas u ofrecer la fachada oficial que su formación le impone. La idea es la de utilizar, justo con el traje que se decida usar, el poder inherente que simboliza, endosado al rol del Psicólogo (lo dejo intencionalmente así, en masculino y mayúscula), y recurrir a ese poder a favor de la demolición de la desigualdad, de la etiqueta, del prejuicio.

De esta manera, mediante la problematización del rol de la psicología que se le atribuye, (y, por lo tanto, atento o atenta al significado profundo de su presentación personal), el o la estudiante universitaria tendrá posibilidades alternativas para el trabajo con el niño o la niña asignada en la práctica:

- a) Una es construir literalmente una concepción de talento, como capacidad especial, o motivación, o potencial sobre el cual re–construir una subjetividad de persona que puede y es incluida;
- b) “disfrazado” o “disfrazada” de profesional de la psicología, podrá gastar su *palabra* (experta, poderosa) en favor de ese niño o niña, y desafiar el prejuicio en el campo profesional;
- c) Acompañar a la niñez para que reconozca las razones de su exclusión educativa, en un lugar que se encuentra afuera de la culpa o la impotencia individual, y apoyarle en la escogencia de su propio disfraz.

Por ahora, lo expuesto se considera un inicio. Consta de algunas sugerencias, guías para el o la estudiante universitaria que cumple su labor en un entorno fuertemente demandante, donde la transferencia que surge del trabajo con el niño o la niña es un aspecto a tomar en cuenta para el éxito de la intervención. Sí existe, a partir del trabajo de años en los módulos, gran cantidad de material recogido, de observación y diarios de campo, de experticia acumulada que permitirá desarrollar la propuesta, luego de haberla enunciado aquí. Por el momento interesa encontrar una línea de acción. Se trata de una línea que identifico como congruente con la reflexión sobre la

importancia del entorno en el desarrollo infantil y con la esencia política del hecho educativo.

Finalmente, en este documento se habla de un proyecto dedicado a psicólogos y psicólogas en formación, que tienen que encontrarse con una realidad institucional y social muy demandante. Quiere enraizarse fuertemente sobre una lectura latinoamericana de los enfoques histórico-cultural y de la pedagogía crítica. Lejos de plantear una instrumentación “técnica” para el estudiantado universitario, el proyecto trata de promover una alianza entre estudiantes de la institución superior y los y las niñas en condición de expulsión educativa (Baquero, 2016 y Bolaños, 2016), para que los y las pequeñas se fortalezcan a través de la guía a la lectura de su contexto y situación. Se visualiza así una praxis más que una “franquicia”, como lo son las recetas compuestas de esquemas y pasos establecidos a seguir, que abundan en las prácticas psicológicas de la actualidad.

A través del camino indicado se propicia una formación crítica del estudiantado universitario. La propuesta ofrece una pista para las prácticas del estudiantado en los módulos de Psicología educativa, aceptando el desafío de intervenir en condiciones institucionales sumamente retadoras, con personas en condición de vulnerabilidad, pero al mismo tiempo con una intención de comprensión crítica de la realidad educativa. Esta última puede instrumentar el trabajo desde la universidad en favor de la infancia en condición de probable exclusión educativa.

Referencias

- Alonso, A. y García-Muina, F. (2014). La gestión del talento: Líneas de trabajo y procesos clave. *Intangible capital*, 10(5).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baquero, R. (2009). ZDP, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educacional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-26.
- Baquero, R. (2016). De las dificultades de predecir el fracaso escolar en los enfoques socio culturales. En D' Antoni, Maurizia, González García, Victoria y Rodríguez Arrocho, Wanda. 9-24.

- Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A. y Toscano, A. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia. *Revista IIPSI*, 9(1) 121-137.
- Bolaños, E. (2014). *Análisis crítico del Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) a partir de los discursos y las vivencias de niños/as diagnosticados/as, padres de familia y docentes de primaria*. (Tesis para optar por el grado de licenciatura en Psicología). Universidad de Costa Rica.
- Bolaños, E. (2016). *Déficit de atención, educabilidad y prácticas escolares. Críticas desde una mirada vygotskiana*. En M. D' Antoni, V. González y W. Rodríguez. 93-110.
- Brody, L. E. (2015). El estudio de Julián C. Stanley sobre talento excepcional: Una aproximación personalizada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades. The Julian C. Stanley Study of Exceptional Talent: A Personalized Approach to Meeting the Needs of High Ability Students. *Revista de educación*, (368), 174-195.
- Cabral, D. W., Ribeiro, L., Da Silva, D. y Bomfim, Z. Á. (2015). Vygotsky e Freire: os conceitos de consciência e conscientização. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 10(2), 412-422.
- Comes, G., Díaz, E., Luke, A. y Moliner, O. (2016). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(1).
- Cordero, T. (2012). Aporte del programa Educación y Contextos Socioculturales a la investigación educativa. *Revista Reflexiones*. 1: 25-32.
- D' Antoni, M. (2009). Vigotski, desarrollo infantil y aportes para el aula costarricense. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9.
- D' Antoni, M. (2018). Educación dual como una paradoja: 10 razones para indicar la urgencia del debate sobre la educación dual en Costa Rica. *Revista internacional de investigación y formación educativa*, 4, (2), 26-46.
- D' Antoni, M. y Gómez, O. (2017). Violencia, *bullying* y autoritarismo en la escuela secundaria. En: Cordero-Cordero, T. (Compiladora). *Reflexiones desde la*

investigación socio-educativa con contextos de exclusión. San José, Costa Rica: INIE.

D' Antoni, M., González, V. y Rodríguez, W. (2016). *Vygotski: su legado en la Investigación en América Latina*, INIE, Universidad de Costa Rica.

D' Antoni, M., Gómez, L., Gómez, J. y Soto, J. F. (2013). *La escuela en cuestionamiento. Diálogos sobre a resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. San José: Editorial Arlekín.

D' Antoni, M., Escalante, J., Garnier, L., Monge, A. L., Salazar, Z. y Vega R, I. (2009). *Caracterización de la Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica. Experiencia de la autoevaluación y la reacreditación*. San José: Universidad de Costa Rica.

Fernández, A. M. y Flores, L. E. (2015). Necesidades de formación docente y desarrollo profesional en el área de la lectoescritura: Implicaciones del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica, en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 119-134.

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Madrid: Paidós.

Gardner, Howard. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, 15, 60-66.

González Rey, F. (2009). Historical relevance of Vygotsky's work: its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines. Critical Practice Studies*, (1), 59-73.

Gómez, J. y Mora, A. (2014). *Pedagogía del futuro. Educación, sociedad y alternativas*. Heredia: EUNA.

Martín-Baró, I. (1988). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin Fronteras. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria* 1(2), 7-14.

- Ministerio de Educación Pública. (2014). *Programa de Estudio Español I ciclo de la Educación General Básica*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- Módulo de Psicología Educativa I y II (2017). *Programas de estudio*. Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.
- Montero, M. (2005). La problematización como aspecto crítico en el proceso de liberación. En Dobles, Baltodano y Leandro (Eds). *Psicología de la liberación en el contexto de la globalización neoliberal. Acciones, reflexiones y desafíos*.
- Palma, C. J. (2015) Disciplina, saber y poder: una reflexión crítica sobre la construcción de la psicología como disciplina, campo y práctica social. *Teoría y Crítica de la Psicología*, (5), 26-39.
- Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José, Programa Estado de la Nación.
- Programa Estado de la Nación. (2015). *Quinto Informe Estado de la Educación*. San José, Programa Estado de la Nación.
- Rodríguez, W. (2009). *Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski*. Conferencia magistral presentada en el Tercer Simposio sobre la tutoría para el desarrollo humano. Universidad de Nuevo León, Monterrey, México.
- Rodríguez, I. (22 de julio de 2017). La violencia familiar daña cerebro de niños más que guerra. Conclusión de investigaciones expertos en infancia. *La Nación, Aldea Global*, pp.14 A, 15A.
- Samanamud, Á, J. (2010) Interculturalidad, educación, descolonización. *Integra Educativa*, (3) 1, 67-80.
- Vygotski, L. S. (1933/1996). La crisis de los siete años. En L. S. Vygotsky: *Obras Escogidas*, Tomo IV. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.

Un acercamiento a la comprensión de la dignidad en la Venezuela del siglo XXI

Elluz Molina¹

¹ Abogado. Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela. Licenciada en Educación y Tesista de la Especialización en Derechos Humanos. Universidad Nacional Abierta. Mérida–Venezuela. Correo electrónico: elluz2014@gmail.com

Resumen

En este trabajo se presenta la dignidad humana, entendida como ese valor propio de cada persona y el respeto al reconocimiento de su ser, como individuo dotado de derechos y deberes frente al Estado, considerando principios conceptuales, históricos, filosóficos, así como su vínculo indisoluble con los derechos humanos, tanto a nivel internacional como en el caso específicamente de Venezuela. En el análisis se esboza el sustento legal que preceptúa la garantía de los derechos intrínsecos e inalienables en contraste con el contexto actual que atraviesa la sociedad venezolana, observado a través de investigaciones realizadas por Organizaciones No Gubernamentales (ONG), el Poder Legislativo Venezolano y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, lo cual permite constatar el recurrente deterioro de los derechos humanos de la población.

Palabras claves: Dignidad, Derechos Humanos, Venezuela.

An approach to the comprehension of dignity in the Venezuela of the 21st century

Abstract

In this paper, human dignity is shown such as each person's own value and the respect of their own being recognition as an individual that is provided of rights and duties before the state, that is, considering conceptual, historical and philosophical principles and their indissoluble connection with human rights, as much in the international context as in Venezuela's particular case. In the analysis, it is sketch the legal support that perpetuate the guarantee of the intrinsic and inalienable rights in contrast to the actual context that is lived in Venezuela, all this by observing through the research work of several non-governmental organizations, the Venezuelan legislature

and the Inter-American commission on human rights, that allowed us to verify the recurrent impairment of population human rights.

Keywords: Dignity, human rights, Venezuela.

A manera de introducción

El tema de la dignidad, no ha dejado de tener vigencia tanto a nivel académico, así como en medio de la actual crisis que atraviesa la sociedad venezolana. Ello se ha debido entre otras cosas al crecimiento de los problemas políticos, económicos y sociales en los que ha estado inmerso el país durante los últimos 15 años. Razones por las cuales se abordará la dignidad desde principios conceptuales, históricos y filosóficos, para integrarla desde un punto de vista amplio y ubicarla tanto en la legislación nacional como internacional. De igual modo, se indagará sobre la forma como se encuentra la población frente al ejercicio y disfrute de los derechos inalienables e irrenunciables, propios de la dignidad humana, tales como el derecho a la vida, el derecho a la alimentación, derecho a la seguridad personal, el acceso a los sistemas de salud de calidad y el derecho a la educación.

Como parte del análisis, se tomarán en cuenta datos aportados por diarios nacionales en sus versiones digitales, y fuentes oficiales, como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), en las que se evidencia el estado de vulnerabilidad en el que se encuentra la población Venezolana. Finalmente, se realizarán algunos aportes o recomendaciones con miras a posibles soluciones del tema esbozado.

Una aproximación al término dignidad

La palabra dignidad ha sido utilizada a lo largo de la historia y estudiarla permite conocer su origen; el Diccionario de la Lengua Española, le atribuye el origen al latín dignitas, -ātis, que significa entre otras cosas, excelencia, realce, es decir, que es de gran estima, que sobresale ante las demás cosas, que merece respeto y cortesía. Mientras que por su parte, la Organización de Naciones Unidas en su Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), le otorga un valor intrínseco e inalienable

al ser humano desde el mismo momento de la concepción, por ser una vida creada a la imagen y semejanza de Dios, idea que se asemeja a lo propuesto en el libro Génesis 1:22. En ese caso, se puede afirmar que depende de un valor interno, propio de cada persona y, por tanto, del reconocimiento de su ser, lo que trae consigo el respeto a su individualidad que no puede condicionarse a lo que establezcan estándares sociales, políticos, económicos de un grupo o nación.

En atención a lo antes expuesto, se puede decir, que el hombre ha sido creado a la imagen y semejanza de Dios, lo cual, lo dimensiona en una esfera de fe, del mismo modo, al revisar el texto bíblico es notoria la exhortación que el Apóstol Pablo hace a la iglesia de Tesalónica, sobre la manera en la que deben conducirse, debiendo ser su comportamiento digno de Dios (1 tesalonicenses 2:12); ese andar demanda un deber ser frente a Dios que se manifiesta a través de los frutos del Espíritu (Gálatas 5:22) entre ellos el amor, la paz, la benignidad, la bondad; los cuales, al ser practicados garantizan el respeto de derechos fundamentales como la vida, la igualdad, la seguridad. Se debe agregar que, según las sagradas escrituras cuando el ser humano se deja llevar por los impulsos emocionales (Gálatas 5:19) surgen actitudes que atentan contra el respeto a la dignidad, como son las contiendas, iras y homicidios.

Ciertamente, la dignidad del ser humano ha sido objeto de disertación dentro de la sociedad, ya desde la antigua Grecia se avizoraban las primeras reflexiones sobre el estudio de la dignidad del hombre como ser dotado de alma, virtuoso, racional y pensante, cualidades que lo diferenciaban de los animales y demás seres vivos. Es en la antigua Roma que se ubica el término “dignitas” que hace referencia a dignatario o representante de Roma al cual se le encomendaba un propósito o misión definida que le otorgaba respeto por su investidura, de estas dos posiciones comienza a surgir la concepción ontológica de la dignidad, entendida como la esencia del hombre inseparable de su ser y, la concepción axiológica que lo ubica dentro de la sociedad, determinando como debe ser su comportamiento y como es calificado de digno tomando como referente su desenvolvimiento y actitudes dentro de un grupo social.

Del mismo modo, en una revisión del término dignidad, según Ardao (1980, como se citó en Gros, 2003) hace mención a la dignidad ontológica y a la axiológica. La primera de estas ya se ha desarrollado en cierta forma en el párrafo anterior, y la

asume como aquella dignidad propia de cada ser humano, ese valor intrínseco; y la segunda, está referida a la dignidad moral, es decir, el deber ser del hombre, su manera de comportarse frente a la sociedad, la cual va a depender de ciertos estándares de conducta como la “dignitas” romana.

Por otra parte, durante la Edad Media, San Agustín consideró que la dignidad del ser humano se fundamentaba en su existencia creada por Dios, en otras palabras, la consideraba una cualidad propia del hombre. Más adelante, durante el Renacimiento se da inicio a una etapa antropológica, dejando a un lado los dogmas religiosos de la edad media, para centrarse en el estudio de las capacidades del hombre como ente pensante y apto para hacer uso de la razón como una virtud, que le permite ejercer dominio sobre los elementos y todos los animales, por consiguiente, su dignidad estaba estrechamente relacionada con su capacidad de razonamiento.

En esta línea de pensamiento y en profunda concordancia con la comprensión de la dignidad, nos encontramos en el siglo de las luces con el pensamiento de Kant, el cual concibe la dignidad como un valor intrínseco de la persona moral; que de ninguna manera puede equipararse al valor que se le da a los objetos, puesto que estos no poseen dignidad sino un precio. La dignidad para Kant recae sobre sujetos susceptibles de realizar acciones imputables; por tanto merecen respeto y están dotados de autonomía para desenvolverse en la sociedad (Michelini, 2010).

Es así, como se puede apreciar que tras la influencia de diferentes posturas filosóficas y con una marcada influencia del derecho natural, el cual reconoce que los derechos del hombre están por encima de cualquier norma positiva, surge en Francia la llamada Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, instrumento precursor de los derechos humanos que generaría un avance en la lucha por el respeto a la dignidad y la igualdad de las personas ante la ley, como derechos naturales e inalienables de todo ser humano, dejando a un lado visiones reduccionistas centradas en aspectos religiosos, morales, metafísicos y de alguna manera subjetivos, favoreciendo el reconocimiento de cada individuo en función de derechos tales como la igualdad y el respeto a su dignidad ante la ley, prevaleciendo de esta manera la posición ontológica del término.

Es necesario recalcar que, los derechos humanos y el término dignidad poseen un sentido inseparable, Nikken (2008) en su artículo sobre El concepto de Derechos Humanos, afirma:

La noción de derechos humanos se corresponde con la afirmación de la dignidad de la persona frente al Estado. El poder público debe ejercerse al servicio del ser humano: no puede ser empleado lícitamente para ofender atributos inherentes a la persona y debe ser vehículo para que ella pueda vivir en sociedad en condiciones cónsonas con la misma dignidad que le es consustancial (p.17).

De esta posición se puede inferir, que cada ciudadano posee derechos propios de su persona que el Estado debe proteger y garantizar de modo que pueda vivir en igualdad de condiciones en sociedad, disfrutando de los estándares adecuados de alimentación, vestido, vivienda, respeto a sus derechos fundamentales, en otras palabras que el que el individuo cuente con las condiciones oportunas para satisfacer sus necesidades básicas.

En efecto, la dignidad es atribuida expresamente a todos los seres humanos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948) debido a su condición de persona, por ser un derecho adquirido a través de emblemáticas luchas sociales, que dieron como resultado la redacción de instrumentos legales aprobados y ratificados por un número significativo de países que, consideraron a la dignidad como un valor intrínseco e inalienable que nacen con la Declaración Universal de Derechos Humanos, adaptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, en la que se exponen un importante conjunto de derechos que le son propios a las personas sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

En atención a lo expuesto es posible resaltar que esta declaración surge a causa de un hecho histórico relevante como lo fue el holocausto Judío, asumido desde diversas posturas como el más cruel atentado contra la dignidad humana que se haya conocido durante la historia, el cual destruyó la vida de millones de personas por

pertenecer a una raza, etnia o nacionalidad diferente. Como resultado, la comunidad internacional organizada se vio en la necesidad de promover la creación de un articulado común, que aunque en su momento no tenía carácter vinculante poseía un gran peso moral, con este documento se sentó un precedente en el derecho internacional, que permite evaluar las condiciones de vida de las personas con respecto al trato dado por cada Estado.

Todo lo antes mencionado deja entrever, que en definitiva, a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se le comienza a dar sentido positivo a lo que por norma fue establecido por el derecho natural, extendiéndose su aceptación a la comunidad internacional y teniendo como base fundamental la dignidad intrínseca; a su vez ha servido como precedente para la creación de pactos, tratados y normativa interna que poseen carácter jurídico vinculante.

La dignidad en el marco de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

A pesar de que, en la Constitución de la República de Venezuela de 1961, no se manejó el tema de los derechos humanos con la misma amplitud que en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, se puede desprender que aún desde su preámbulo el texto garantizaba la dignidad humana, protegía de forma universal los derechos individuales y sociales de la persona humana, dejando claro que el orden democrático se sustenta como el único e irrenunciable medio de asegurar los derechos y la dignidad de los ciudadanos; además, ambos textos coinciden en que no es permitido ningún tipo de discriminación fundada en la raza, el sexo, el credo o la condición social.

Habría que decir también, que el texto constitucional de 1999, hace énfasis en el reconocimiento de la dignidad desde el mismo momento de su redacción, ya que en el preámbulo cuando menciona los fines supremos de la nación, se menciona el asegurar el derecho a la vida, a la igualdad sin discriminación, objetivos inseparables de la persona intrínsecamente unidos a su ser, a su condición como ser humano, al respeto irrenunciable que merece cada ciudadano y al que no puede renunciar como lo es su dignidad.

Ahora bien, dicho texto constitucional en su artículo 3, establece claramente los fines del Estado, entre los cuales se pueden mencionar, la defensa y el desarrollo de la persona, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz y el respeto a la dignidad, siendo esta última ese valor moral que posee cada uno sin distinción de color, condición social u otro y que no es otra cosa que las condiciones mínimas que debe tener cada persona para disfrutar una vida plena, con oportunidades de acuerdo a sus capacidades y competencias.

Más adelante, en su artículo 23 la carta magna hace especial énfasis en la función del Estado Venezolano, como garante de la defensa de los derechos fundamentales, al reconocer que los tratados, pactos y convenciones relativos a derechos humanos, suscritos y ratificados por Venezuela tienen jerarquía constitucional y prevalecen en el orden interno, dándole de esta manera un carácter legal y de plena aplicación por lo menos en teoría a una serie de instrumentos jurídicos que protegen la dignidad, entendida como el derecho que tiene cada individuo a que se le respete y garantice principios fundamentales como el derecho a la vida, la libertad, la igualdad, la seguridad personal y patrimonial, el derecho a la salud y a la alimentación. Por el contrario, el texto constitucional de 1961, establecía en su artículo 128 que los tratados o convenios debían ser aprobados mediante una ley especial para que adquirieran validez.

Conviene subrayar, la cantidad de instrumentos internacionales que Venezuela ha suscrito y ha ratificado, entre ellos se pueden mencionar, La Declaración Universal de Derechos Humanos, El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y La Declaración del Milenio; no obstante, a nivel regional en fecha 10 de septiembre de 2013, el país se retiró de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José) lo que exime al gobierno Venezolano de someterse a partir de esa fecha a la jurisdicción de ese Tribunal, así mismo, en el mes de abril de 2017 inició un procedimiento que tiene una duración de aproximadamente 24 meses, a través de una denuncia, para formalizar el retiro de la Organización de Estados Americanos, debido a una reunión convocada desde el seno de esa Organización para analizar el tema de la crisis en Venezuela, dicho procedimiento es alarmante, a pesar de que la Constitución de la

República Bolivariana representa para el país un avance en materia de derechos fundamentales, por el contrario es la mencionada Organización regional la que promueve una solución a la actual situación, defendiendo en todo momento un articulado aprobado y ratificado en el texto constitucional.

Limitaciones de la dignidad en Venezuela

Actualmente, en Venezuela hablar de la dignidad, se constituye en un tema controversial y polémico, debido a la crisis generaliza en materia económica, política y social por los que atraviesa la nación, sin precedentes similares lo cual atenta desde todo punto de vista, contra los principios y derechos fundamentales que protegen la dignidad humana. En primer lugar, porque la sociedad venezolana no tiene garantía, ni capacidad para cubrir sus necesidades básicas, de alimentación, seguridad y educación y, en segundo lugar, porque los ciudadanos en muchas ocasiones se ven obligados a negociar sus principios, cooperando con el infractor, vulnerando con ello valores esenciales como el respeto, la honestidad, la integridad, en vista de que la sociedad se ha corrompido en medio de múltiples dificultades.

De igual modo, Organizaciones No Gubernamentales (ONG) como Caritas de Venezuela, la Federación Venezolana de Farmacias, el Observatorio Venezolano de Violencia, así como el Poder Legislativo, el Ministerio del Poder Popular para la Salud e incluso la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en su informe anual 2016, capítulo IV.B Venezuela; han encendido sus alarmas, ya que en los últimos tres años ha crecido exponencialmente el número de personas vulneradas en situaciones tales como pobreza, desnutrición infantil, aguda escasez de alimentos y medicamentos, crisis en el sector salud, mortalidad infantil y materna, así como, altos índices de inseguridad y la delicada condición de deserción escolar en todos los niveles de la educación.

De acuerdo con lo anterior, Raffalli (2017 entrevistada por EFE, Agencia de Noticias) afirmó que en Venezuela hasta abril de 2017 se registró 11,4% de desnutrición infantil, cifra que incluye casos graves de menores que han perdido el 60% de peso, de ello se puede inferir no solo la grave crisis de alimentos que afecta al país, sino también un probable deterioro de la salud de estos niños que de no tomarse los

correctivos pertinentes, empeorará la situación, lo que generará fuertes repercusiones en el desarrollo cognitivo, metabólico y afectivo de los infantes, situación que evidencia la violación del derecho a la vida, a la seguridad alimentaria, y que de no ser atendidos inmediatamente traerá daños irreversibles en un alto grado de la población que es víctima de desnutrición.

Por otro lado, el Poder Legislativo venezolano a través de la Asamblea Nacional en manos de la oposición en un intento por tratar de mejorar el sector salud, decretó una crisis humanitaria con el objetivo de garantizar el acceso a los medicamentos, y a los insumos necesarios para la atención médica. Aunque, dicho decreto fue declarado inconstitucional por el Poder Judicial, por medio del Tribunal Supremo de Justicia, dejando en evidencia no solo la crisis en el sistema de salud, sino además política y de gobernabilidad, violentando así derechos esenciales propios de cada persona. Para el año 2015 la Federación Venezolana de Farmacias, afirmó que la escasez de medicamentos superó el 80% y lamentablemente el problema no se ha resuelto, según un boletín epidemiológico del Ministerio de Salud para mayo de 2017, se incrementaron los casos de mortalidad infantil y materna, así como el regreso de enfermedades ya erradicadas como la difteria, la malaria, entre otras. (Zúñiga, 2017). Es evidente, el deterioro y quebrantamiento de lo dispuesto en el texto constitucional y demás convenios y tratados internacionales que garantizan el derecho a la vida, a la salud, ya que estas condiciones violentan la dignidad del venezolano.

Igualmente, la deserción escolar en los diferentes niveles del sistema educativo venezolano, responde a una constante, y es que el acceso a los alimentos, a los medios de transporte público, al dinero en efectivo, la inseguridad, entre otros factores, se constituyen en variables que hace todo cada vez más complejo, obligando a los estudiantes y profesores a ausentarse de las aulas de clases, limitando el libre pensamiento, el pensamiento divergente, a la educación para el disfrute de una sociedad democrática, justa y libre, lo que traerá consecuencias negativas en el desarrollo del país, con la agravante del gran número de venezolanos que han emigrado buscando mejores condiciones de vida. Situación que demuestra la flagrante violación de los derechos humanos fundamentales de los venezolanos, vulnerando deliberadamente su dignidad.

Algo semejante sucede con el tema de la inseguridad, se ha convertido en otro flagelo que atenta contra las personas y sus bienes, según el Observatorio Venezolano de Violencia, Venezuela es el segundo país sin guerra más violento del mundo, después de El Salvador, con altos índices de homicidios, así como de violencia policial y militar (McDermott y Harrison-Allen, 2017); estos índices de violencia se deben a los altos índices de pobreza, la caída del poder adquisitivo, la hiperinflación; sumado a la dura escasez de bienes y servicios de primera necesidad, se trata de una extensa lista de factores que han repercutido en una sociedad más violenta, víctima de arbitrariedades y represión por parte de los organismos de seguridad del Estado.

Razones por las cuales, se ha agravado la situación que afecta el goce y disfrute de derechos fundamentales; la Comisión Internacional de Derechos Humanos (2016), en su informe anual, capítulo IV.B Venezuela, ha observado lo siguiente:

Como cuarto punto se ha observado un severo agravamiento en el acceso a los derechos económicos, sociales y culturales (DESC). Al respecto, la situación de desabastecimiento y escasez de alimentos, medicamentos, agua y energía ha generado una grave crisis, que ha propiciado los brotes de enfermedades y otras afectaciones a la salud. Frente a este escenario, la respuesta ha sido deficiente y, en situaciones, con una falta de acceso a la atención médica necesaria, lo cual ha afectado severamente a los niños y niñas, las personas enfermas, las mujeres embarazadas, las personas con discapacidad y los adultos mayores, entre otros grupos. En este contexto, aunado al contexto político, se produjo un aumento de las protestas públicas que han sido, a su vez, enfrentadas por los agentes de seguridad a través del uso de la fuerza (p. 644).

Como consecuencia, a la población venezolana se le están violentando derechos fundamentales en los que se basan la libertad, la justicia y la paz (DUDH, 1948), ya que dicha población ha sido expuesta recurrentemente a circunstancias que lesionan su condición de persona, dignidad, calidad de vida, quedando plasmado solo

en teoría los deberes, derechos humanos y garantías alcanzados en el texto constitucional venezolano que data de 1999.

Reflexiones finales

Parte de las reflexiones que se derivan de la disertación, nos aproximan a afirmar que la dignidad es un valor intrínseco e inalienable del ser humano (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948), es el respeto a su individualidad que no puede condicionarse a ningún estándar social, político o económico de una nación, lo que conduce al ejercicio pleno de los derechos humanos, en un principio sustentados en el derecho natural, y que con el pasar de los años fue adoptado por el derecho positivo internacional a consecuencia del holocausto judío.

En otro sentido, se puede afirmar que la dignidad está estrechamente ligada a los derechos humanos frente a su posición con el Estado, con lo cual este último está en la obligación de proteger y salvaguardar, ya que desde el mismo momento en que un Estado se adhiere o ratifica un instrumento de derechos humanos, se obliga a proteger, respetar y adoptar medidas para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos, así como disponer de los recursos necesarios para la consecución de dicho fin.

Del mismo modo, la legislación vigente en Venezuela en materia de derechos humanos como instrumento garante de la dignidad, son derechos que quedaron plasmados en leyes de orden interno y en tratados internacionales que distan de la realidad del país, evidenciándose esta situación con el retiro de Venezuela de organizaciones de carácter regional, limitando el ejercicio de la defensa de los derechos humanos.

Por último, los aportes ofrecidos evidencian la realidad que afecta a Venezuela como país, ya que se traduce en un fuerte deterioro del poder adquisitivo, altos niveles de inflación e inseguridad, escasez de alimentos y medicamentos, lo que la ha subsumido en uno de los países más pobres del continente. Es imperante, para dignificar a las familias venezolanas implementar con urgencia políticas que logren revertir esta situación, en primer lugar resolviendo el problema político, en segundo lugar implementando políticas públicas que permitan solucionar el problema económico,

y que se involucre la comunidad internacional y la sociedad civil organizada en el desarrollo y aplicación de proyectos que logren rescatar en un principio a la población más vulnerable.

En tercer lugar, programas y ayuda humanitaria para invertir en la población y revertir el daño moral, la crisis social y de valores que arropa a la población. De no resolverse la situación que afecta a los venezolanos, ¿Qué medidas tomará la comunidad internacional? ¿Estará consciente la población venezolana que el ejercicio de sus derechos fundamentales han sido vulnerados, por los representantes del gobierno venezolano? ¿Qué consecuencias psicosociales, cognitivas, físicas y de autoestima genera estar expuesto recurrentemente a una crisis social grave, donde se está comprometiendo la alimentación y la salud de la población? ¿Es necesario en Venezuela la activación de protocolos e instituciones de carácter internacional que defiendan los derechos fundamentales? De seguir así ¿Cómo se perfila el futuro de Venezuela, dentro de cinco años?

Referencias

- Comisión Internacional de Derechos Humanos, Informe Anual. (2016). Capítulo IV. B. Venezuela. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/cidh/docs/anual/2016/docs/informeanual2016cap4b.venezuela-es.pdf>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5433 (Extraordinario) marzo 24, 2000.
- Constitución de la República de Venezuela. (1961). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 662 (Extraordinario) Enero 23, 1961.
- Efe. Agencia de Noticias. Entrevista a Raffalli, Susana. (2017, Mayo 29). OMS: *Venezuela tiene 11 % de desnutrición infantil*. El Nacional. Recuperado de: http://www.el-nacional.com/noticias/sociedad/oms-venezuela-tiene-desnutricion-infantil_18497_4#
- Gross, H. (2003). La Dignidad Humana en los Instrumentos Internacionales sobre Derechos Humanos. *Anuario de Derechos Humanos*. Nueva Época. p. 196. Recuperado de: [file:///D:/DOCUMENTOS%20\(NO%20BORRAR\)/Downloads/21856-21875-1-PB.PDF](file:///D:/DOCUMENTOS%20(NO%20BORRAR)/Downloads/21856-21875-1-PB.PDF)

- McDermott y Harrison–Allen. (2017, Enero 10). *Venezuela se enfrenta al aumento de homicidios en 2017*. Noticias OVV. Recuperado de: <http://observatoriodeviolencia.org.ve/venezuela-se-enfrenta-al-aumento-dehomicidios-en-2017/>
- Michelini, J. (2010). Dignidad humana en Kant y Habermas. *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas*. 12(1), 41-49. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S185194902010000100003&lng=e&tlng=es.
- Nikken, P. (2008). El concepto de derechos humanos. *Manual de Derechos Humanos Selección de Materiales*. Centro de Estudios de Derechos Humanos Universidad Central de Venezuela. Recuperado de: <https://www.civilisac.org/civilis/wp-content/uploads/manual-de-derechos-humanos-ucv-2008-1.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), Diciembre 10, 1948.
- Zúñiga. (2017). La crisis del sistema de salud en Venezuela es insostenible: Los hospitales ya no pueden tratar a sus pacientes. Gatopardo Revista Digital. Recuperado de: <https://www.gatopardo.com/opinion/actualidad/numeros-estadisticas-crisis-sistema-salud-venezuela/>

Experiencias acerca de lectura y significación en contexto rural

Joaquín Pegueros Sánchez¹

¹Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo. Atequiza, Jalisco, Responsable del Área de Investigación educativa. Líneas de investigación: Formación de docentes, educación primaria. Correo electrónico: joaquinpesa@hotmail.com

Resumen

El contenido presenta como necesidad contemplar más allá del aula, la influencia de los contextos como un factor que repercute en los logros de esperadas competencias que se propone los programas oficiales de escolaridad. La experiencia donde inicia la narrativa se origina en supervisión de práctica de estudiantes normalistas, lo que llevó a contrastar desempeños y problemas prácticos de trabajo real que se enuncian en lenguajes ordinarios de docentes.

La marcha exploratoria inicia con el planteamiento hipotético de que no son problemas solamente escolares, es conveniente considerar las implicaciones externas de contexto. De instrumentos de acopio aplicados y triangulación con observaciones, se infiere que el interés del niño en etapa escolar, luego de satisfactores vitales, es el repositorio de conductas y significantes pautados en la proximidad con las condiciones familiares y contextuales. El gusto (“La significación”) de la escolaridad con las políticas parece disociarse. De ahí la necesidad de sentido para literacidad escolar.

Palabras clave: Necesidades vitales, contexto, significación, escolaridad alfabetización.

Experiences about reading and significance in rural context

Abstract

The present article proposes to consider beyond the classroom, the influence of contexts as a factor that has an impact on the achievements of expected competencies suggested by official schooling programs. The experience starts during the supervised practices of normalist students, which led to contrasting real work practices and problems that are enunciated in ordinary teacher languages.

This situation begins with the hypothetical approach that there are not only school problems, that is the reason why it is convenient to consider the external implications of context. From instruments of collection applied and triangulation with observations, it is inferred that the interest of the child in the school stage, after vital satisfiers, is the repository of behaviors and signifiers established in proximity to family and contextual conditions. The taste ("The significance") of schooling with policies seems to dissociate. Hence the need for meaning for school literacy.

Introducción

El contenido de este trabajo emerge de observaciones en trabajo de docentes de educación primaria que ponen de manifiesto algunos problemas que saltan a la vista. Dimensionando: para iniciar y ubicar la posición de la observación, desde referente general como deducción en que para todo mexicano, el espíritu de la escuela pública tiene una función social específica como garantía individual, con fin de formación de ciudadanía. (Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 3°). Sin embargo para el destinatario, para el infante de educación primaria, las formas y condiciones de vida de contexto es factor determinante, que a primera vista se observa que algunas condiciones comunitarias alejan del ideal en que la escuela pública se fundamenta. Es ahí donde se origina el estudio y la recuperación de datos de campo que han llevado a plantearse un problema inicial y que ofrece contrastar las políticas de calidad del servicio educativo con la recuperación de experiencias a través de trabajo de campo, en cuanto a las orientaciones oficiales podemos leer lo siguiente:

En cumplimiento del mandato establecido en los Artículos 25 y 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se estableció el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018... en el que se definieron cinco metas nacionales y tres estrategias transversales. Con base en la meta denominada México con Educación de Calidad, se formuló el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018. La definición de sus objetivos, estrategias y líneas de acción tienen como referente el Artículo Tercero Constitucional y el contenido de la Ley General de

Educación. El PSE recupera la Reforma Constitucional en materia educativa y las leyes reglamentarias que la concretan: Ley General del Servicio Profesional Docente, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación y el contraste con bajos resultados alfabetización, lectura, acentuado más en exigencias ante y más que evaluar o buscar explicación se buscan estrategias operativas de solución. (Planes y Programas de Estudio de la Educación Normal, Octubre de 2017).

Las evaluaciones y seguimiento al programa de calidad generalmente se han centrado en el desempeño de la práctica docente, luego de ponerse en juego las reformas que incluyen teóricamente contenidos de aprendizaje, enfoques de enseñanza, criterios de evaluación e incluso en otro apartado específico y que es otro factor de tensión que tiene significativas repercusiones. Este es, el aparato administrativo laboral, (Marco en que se dan la serie de manifestaciones o movimientos magisteriales públicos como marchas, pancartas, etc.). Sin desconocer ni abordar ese campo laboral más allá las exigencias y evidencias de datos oficiales (la necesidad de mejores resultados) se presenta como necesidad contemplar más allá del aula, la influencia de los contextos como un factor que también repercute y que no se atiende con profundidad.

Experiencias a cerca de lectura y significación en contexto rural

La ubicación específico de esta parte narrativa comprende como espacio en que los aspirantes a licenciados de educación primaria realizan sus prácticas, que contempla didáctica en usos sociales del lenguaje, por lo que los sucesivos planteamientos enmarcan la relación o vinculación del docente que se forma (Escuela Normal) y las demandas del ejercicio docente que evidencia tensiones derivadas de las últimas reformas, exigencias y como se ha escrito anticipadamente, políticas educativas.

En el diseño curricular de las Normales Rurales Federales la licenciatura en educación primaria vigente, dentro de su carga horaria o créditos en el denominado

curricularmente trayecto de prácticas, lógicamente son profesionalizantes, dichas pautas sirven para calibrar la formación como profesionistas, contrastando la parte teórica, que los estudiantes normalistas aprenden en las aulas con el acervo de experiencias de años de ejercicio a través de las opiniones y narrativas de los docentes en servicio en las escuelas primarias. Es así que se incursionan en escuelas de comunidades rurales practicando con el acompañamiento del docente titular de la escuela primaria y un asesor académico de espacio curricular de la Escuela Normal.

De esta forma en parte se torna como necesidad vincular la educación inicial docente y la educación básica como instancia que aporta a la formación de la profesión desde lo externo, retroalimentando desde la experiencia, lo cual justifica el esfuerzo por censar la realidad en que el profesionista de la educación se desempeña y conoce los problemas práctico ordinarios que el trabajo real enfrenta.

En el marco de trabajo de supervisar la práctica a docentes en formación, fue lo que llevó a contrastar retos que la profesión en el trabajo real enfrenta como problemas; identificar problemas reales de la educación en contextos específicos; observar más allá del aula elementos que influyen en lo educativo como multicausalidad.

Del trabajo en dicha vinculación se origina desde lo que los educadores de educación básica narran y se consideran emergencias que demandan reorientación de su trabajo: el “bajo aprovechamiento”, “inasistencia”, “baja comprensión lectora”, “desinterés escolar” o “indisciplina en grupos escolares”.

De ahí que dicha marcha narrativa de la experiencia se plantea hipotéticamente que no son problemas que puedan estudiarse aislados como solamente asuntos escolares, así como tampoco el tema educativo está limitado solo a la práctica del docente. Es conveniente considerar las implicaciones del marco social.

La sociedad refleja o representa todo un fenómeno existencial que tiene repercusiones en problemas que parece que la escuela pública no estudia a profundidad. En tanto que por otra parte en que se centran los informes pone de evidencia más la preocupación y atención en los docentes. La aproximación de observaciones pone de manifiesto que a los educadores se les satura de exigencias, de tareas que no les permiten realizar investigación o seguimiento fuera de sus fronteras de trabajo áulico, incluso ni la preparación para dicha actividad de investigación. Esta

cercanía ubica en una perspectiva que hace parecer que las políticas de las reformas educativas llevan a no ver más allá del aula. La práctica docente ordinaria de exacerbada carga administrativa entre planeación y evaluación con todo lo que implican los procesos de enseñanza y elaboración de materiales, que por cierto, producto de las observaciones, visitas y entrevistas con docentes y asesor técnico pedagógico de la región se ve que es a la parte que se destina menos tiempo de dedicación.

Agudizando un tanto más, las observaciones de las rutinas en las fronteras de la escolaridad para incluir algunas implicaciones, variables o determinaciones externas que repercutan en la educación... puede alcanzar hasta para afirmar que en contextos periféricos de las escuelas donde se presenta acentuada pobreza, la atención se dirige más intensa a prácticas de sobrevivencia, dichas prácticas o formas existenciales dan origen a otros problemas, como interés y sentido de la escolaridad, lo que llevan a la necesidad de análisis, a orientar y acercar observaciones de campo en indicadores tales como las formas prácticas de vida, a analizar las formas de resolver necesidades vitales ordinarias, de ahí que se expone en este trabajo algunos supuestos que arguyen de forma inicial la importancia de realizar un acercamiento de análisis al marco de contexto social.

Se considera lo contextual como un complejo en que las formas ordinarias de vida práctica influyen en la visión de vida, que prefiguran e imprimen la significación de los infantes, y así, entonces de esta forma es que por implicación se presenta como problema inherente a la educación en etapa infantil. Problemas en que se materializa en evidencias tales como inasistencia a la escuela, indisciplina, bajo aprovechamiento escolar, falta de comprensión lectora.

Aunque en este trabajo solo se presenta en general y de manera abreviada un trabajo de aproximación o diagnóstico a nivel exploratorio. Las observaciones en el contexto rural o población con muestras de pobreza concluyen sintéticamente que los contenidos académicos no parecen significativos para el destinatario.

En tanto que las propuestas globales como por ejemplo de una sociedad más letrada, el uso o práctica de literacidad en tanto que esta, permite cruzar todas las disciplinas de conocimiento y enseñar a comprender todos los lenguajes que cotidianamente nos configuran se convierte en central la importancia de la instrucción

básica. Profundizar en estas evidencias manifiestas lo mueve interrogantes como esta entre otras ¿Cómo la dinámica y formas de vida como contextos, influyen en el sentido y significación de la practicas comunicativas, usos de lenguaje el infante en la articulación de escuela y contexto? ¿Qué factores de contexto repercuten, en formas de asimilación o comprensión, de interés y logro de competencias o saberes esperados?

El trabajo en general se ha planteado el objetivo de realizar un acercamiento de análisis a los contextos de pobreza acentuada, ante un problema que se origina como bajos resultados en los perfiles esperados. Y que se presume hipotéticamente una pérdida de sentido al destinatario de la educación básica. Una variable que se presenta trata de las implicaciones externas, inicialmente conceptualizadas como contexto. De esto es que se **exponen como estudios exploratorios** una narrativa descriptiva a manera de experiencias que se pueden dividir en etapas.

1. Esta primera parte plantea como situación problemática a nivel diagnóstico.
2. Sucesivamente se presentan algunas respuestas de instrumento aplicado como reforzamiento para triangulación.
3. El proceso complementario del análisis, como síntesis se reúne en reflexiones que se orientan a la necesidad de profundizar en aportaciones de **referentes teóricos**. Finalmente da lugar a algunas reflexiones como conclusión propositiva.

Generalidades de Observaciones recogidas

En la sociedad rural el lenguaje es muy concreto, los diálogos se centran en quehaceres de orden cotidiano, la ordinariedad orienta las maneras de conducirse, asumir y referir su mundo relacional que presenta pocas variables. La escolaridad se disocia a las formas de lenguajes de la comunidad.

Las formas existenciales orillan a resolver la vida del sujeto desde una práctica de vida personificada sin énfasis en contenidos académicos. Lo que se tienen como imperativos, no permite ver, pensar, invertir en otras realidades posibles. Las horas de trabajo ordinario no resuelven sus necesidades que familias tienen, el tiempo que demanda dedicación de los padres a temas educativos, asistencia de los hijos, convivir y resolución de sus “tareas” no son centrales, demandantemente necesarios o imprescindibles comparando con las demandas de trabajo.

La pobreza de manera silenciosa a través de los códigos proxémicos genera marginación, ahonda diferencias se materializan en ejemplos tales como: hechos en que niños no cumplen con materiales y la falta de aplicación de tiempo requerido (oficialmente establecido) para el cumplimiento de las tareas o de los fines educativos... Otros problemas que eslabonan en serie como maltratos, inequidades, violencia, desintegración que tiene repercusión en la de escolaridad porque la comunidad escolar holográficamente reproduce dichas formas existenciales pautadas desde el contexto social, esto ya sea por internalización, proximidad, asimilación, influencia o asociación que se entienden como prescripciones y que impactan en escuela. El estudio arroja que muchos niños, bajo esa realidad de vulnerabilidad no pueden verse en un futuro como profesionistas, sus referentes empíricos o ZPD sólo los hace ver al adulto que empíricamente tiene de evidencia como realidad. Se subraya que hay niños que miran a personas concretas desde lo que conoce, en este caso el tío, un hermano mayor u otra persona cercana es su modelo de vida. Las aspiraciones fantásticas se centran en acumulación de dinero no de realización cultural, el prestigio social está asociado al poder económico, se desdibuja la erosión de la honorabilidad, el prestigio de conducta cívica y dignidad. De esa manera es que el ideal de autorrealización ha llevado al niño en etapa escolar de educación primaria a depositar sus esperanzas de felicidad en el consumo de productos y satisfactorios superfluos aprendidos en la proximidad con la sociedad adulta.

El interés, el gusto y profundizando más hasta la significación de la escolaridad con el sentido de auto realización parece que se disocia; que una fuerza con falta de motivación mueve a niños que expresan en lenguajes verbales y no verbales que no les gusta la escuela.

Referentes teóricos

El esfuerzo constructivo desde lo teórico para encontrar explicaciones podría extenderse a un enfoque sistémico con punto de partida desde el continente (lo social) o totalidad para resaltar el contenido de lo que se pretende abordar en este caso lo educativo más allá de la escolaridad. "Tanto para la sociología en su sentido actual, como para la historia, el objeto de conocimiento es el complejo de significado subjetivo

de la acción (...) La sociedad, efectivamente, posee facticidad objetiva (...) Y está construida por una actividad que expresa un significado subjetivo” (Berger, 2003).

Deduciendo, por otra parte y otro enfoque desde las aportaciones de Edgar Morín la integridad humana desde la infancia hasta sus elecciones existenciales y más hasta el final de la vida, es una traducción y reconstrucción de lo real. (Morin, 1999) Adicional y en apoyo todo el cuerpo de holistas, así como también de la era de la información entre tantas formas de manifestación de la era global.

Siguiendo el complejo de interdependencias o relaciones causales se presenta conveniente abordar como un subsistema de la sociedad con función articulada con dimensiones superiores. De este modo el estudio plantea la pertinencia de una visión dialéctica en tanto que presenta necesidad de incluir esa parte de realidad, el contexto, las formas de vida existencial y concreta de sus destinatarios, que evalúa los problemas reales singulares, pre-escritos a los problemas académicos de escolaridad.

Los modos particulares en el seno de las familias, delinea o pautifica un modo de vida, en la convivencia, se imprimen figuras o nociones de la realidad y por tanto potencializa la construcción de sentido o significación que la trama de relaciones genera. Lo anterior de acuerdo como lo plantea el interaccionismo simbólico, con Mead (1934) y Blumer (1982) como sus principales exponentes.

El aprendizaje está encarnado al trabajo, el trabajo como actividad que tiene necesariamente un fin, el trabajo o actividades que el niño de sus padres ve y que él realiza con ese término, no solo es un ejercicio mecánico, sino como actividad para lograr algo, para un fin. Las sociedades vulnerables tienen como único modo de sobrevivencia el trabajo, (no puede darse la especulación mercantil, la inversión, el capital o empresa generadora). Pues ninguna actividad de hacer por hacer es trabajo. Así, el trabajo guarda sentido por sus fines o productos. Más todo trabajo es social; es esa relación prosémica o trama de relaciones que arraiga a la vez el cuerpo emotivo. Véase el juego como actividad simbólica. (Piaget, 1998).

El aprendizaje escolar (practica de saberes) guarda sentido o significación para el infante, si es parte de su vida ordinaria, de la resolución de los problemas más cercanos y a sus problemas, porque no es necesidad lo que para su mundo es utópico, algo que no tiene un “lugar en lo cercano de mundo de lo real”.

Nuestra realidad como la totalidad está compuesta de patrones de relación que no están contenidas en las partes, por ello, el fenómeno nunca puede ser comprendido en aislamiento, el hombre crea su mundo, y este término expresa la unidad de sentido de unas relaciones establecidas con todo lo real (Nicol, 1977). Hay muchas evidencias en que la mayor parte de los intereses de los niños reproducen formas que surgen y se perpetúan a las aspiraciones sociales en general. La realidad no está dividida como las disciplinas y lenguajes (academicistas) que explican la realidad, por esto un método desde la alfabetización como la construcción de cualquier saber, es conveniente se apege a la naturaleza misma de las formas prácticas de vida.

Epistemológicamente en las aportaciones y producciones recientes de las ciencias neurobiológicas y psicológicas, la construcción de realidad abarca una pluralidad de capacidades, un contenido fundamental, es el principio de totalidad que nos dice que todo está interconectado, todo lo que existe está en relación... los individuos conocen, piensan y actúan según los paradigmas inscritos culturalmente en ellos. Todas las determinaciones culturales convergen y se sinergizan para encarcelar el conocimiento en un multideterminismo de imperativos, normas, prohibiciones, rigidez, bloqueos...

El imprinting cultural marca a los humanos desde su nacimiento, primero con el sello de la cultura familiar, luego con la escolar y después con la universidad o desempeño profesional (Morín, 1999). Esto radica en que el proceso educativo de la escuela pública desde la parte relacional que comprende la conducta observable como los hábitos de convivencia, hasta las construcciones estructurales y simbólicas, se construye o se apropian por la asimilación natural en el medio que se vive y contacto de interacción (Mead, 1934).

Conclusiones

Es necesidad actual que los educadores reconozcan que el aprendizaje no es un acto académico solamente, educar es formación ciudadana más allá de academizar. Se observó que es conveniente tomar distancia ante el academicismo para la alfabetización y la práctica social de lenguaje, desde la escolaridad con fines de recuperar el sentido natural de comunicación y condiciones globales es demandante

considera implicaciones externas de contextos en tanto imprimen significación y sentido.

El enfoque en este abreviado e inicial trabajo propone que la educación debe evaluarse desde la sociedad, se entiende que una sociedad educada se refleja una buena educación, en tanto que la educación se evalúa en la ciudadanía. Por ejemplo en las sociedades de paz los niños no juegan a la guerra.

Para los educadores más que cualquier otro profesionalista es conveniente integrar la formación con un cuerpo teórico que permita tener una lectura más amplia de explicaciones a las condiciones en la existencialidad real que no se encuentran separadas o desarticulados infante individual y los significados que imprimen las condiciones como prácticas de vida social en que se vive. Es preciso abordar una didáctica basada en un profundo estudio apegado a la naturaleza del aprendizaje, acorde a edad y contexto un tanto más fenomenológico pero auxiliado con interdisciplinaridad.

Referencias

- Berger, T. y Luckmann, P. L. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Anorrortu editores.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: Paidós.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes*. Francia: UNESCO.
- Nicol, E. (1977). *La idea del hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1998). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Argentina: Guadalupe.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Planes y programas de estudio de la educación normal*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/367766165/Documentos-DGESPE-Nueva-malla-curricular>

Reseñas de Libros

Reseña del libro: *El Grito Manso* del autor Paulo Freire, en su segunda edición publicada en el año 2006 por la editorial Siglo XXI en México

Aleida Elizabeth Salazar Ortiz¹ y Benito Navarro Robles²

¹Estudiante de la Escuela Normal Superior de Jalisco

²Profesor de la Escuela Normal Superior de Jalisco del curso: Desarrollo de la Identidad Ciudadana

De esta obra tomamos, de los coordinadores del seminario-taller, homenaje a Freire, una breve nota biográfica que, sin duda, ofrece una semblanza sintética del autor a reseñar:

Nació en Recife el 19 de septiembre de 1921; se doctoró en Filosofía e Historia de la Educación, sufrió prisión y persecución política; sus libros tuvieron el altísimo honor de ser quemados y prohibidos por diversas dictaduras (...) y, murió sin morir el 2 de mayo de 1997 (Balbo y Blanco, 2006, p. 11)

Este libro compendia charlas de Paulo Freire y otros educadores que abordaron, como homenaje, su pensamiento pedagógico crítico; en un seminario-taller realizado en la Universidad Nacional del Comahue, Brasil. Los títulos de las charlas son: Trabajar con la gente; La construcción de la propia existencia; Feliz y desafiado; Práctica de la pedagogía crítica; Elementos de la situación educativa; La lucha no se acaba, se reinventa; La confrontación no es pedagógica sino política; El conocimiento como mercancía, La escuela como "shopping", los docentes como proletarios; ¿Desde dónde, cómo, con quién, con qué valores?; y "Até mais, maestro". Todas sus ideas están presentadas en un lenguaje sencillo, y además, resalta vocablos clave con breves notas al margen y al final del libro.

En *Trabajar con la gente*, podemos encontrar una breve semblanza de Freire, platicada por quien, en cierta época de la vida, lo acompañó en acciones educativas críticas, Roberto Iglesias. Habla de que Freire llevó el entendimiento a muchas personas en diferentes lugares. Igualmente, sobre cómo después de la dictadura en su

país, se exilió en sitios como Bolivia, Chile, EEUU y Europa, obteniendo más y nuevas experiencias y aprendizajes, al participar en acciones educativas populares. Roberto Iglesias menciona que le caracterizaba el don de la palabra y de la escritura, que le permitía acercarse a cualquier tipo de gente por la manera de cautivar los corazones de todos y que uno de los problemas que tuvo al final de su vida fue el modelo conservador. Finalmente, narra el homenaje que en dicho seminario se le haría a Paulo Freire como uno de los más grandes personajes con mayor conocimiento.

En la charla titulada *La construcción de la propia existencia*, los coordinadores del seminario-taller Orlando Balbo y Augusto Bianco, mencionan veinte puntos que describen algunas de las grandes cosas que Paulo Freire hizo con lo que la gente lo identifica. Algunas de ellas son que comprendió que hablar “en difícil o negativo” es otra forma de exclusión. Siempre tolerante, dicen, Freire valoró las costumbres, las creencias, la sabiduría popular, pero cuando tuvo la crítica, lo hizo sin levantar nunca la voz, sin usar nunca una palabra fuerte. Cuando no supo, lo dijo, y cuando se equivocó se retractó. Hasta los libros que leía, los leía a través de las personas y las cosas, nunca a la inversa. Sabía que el pueblo es pueblo cuando empuja, no cuando sigue. Corrido por las dictaduras, cruzó leguas, continentes, democracias y guerras de liberación. Dio batalla en cuánta trinchera cayó en la suela de sus sandalias, resaltan Balbo y Bianco.

En el capítulo *Feliz y desafiado*, son palabras pronunciadas, Por Paulo Freire, en la Universidad de San Luis, en la Agricultura; por la entrega del título Doctor Honoris Causa y menciona como primer punto agradecimientos a la rectora Nélida Esther Rico, al decano Germán Arias y al profesor Roberto Iglesias (Tato). A continuación, explica un problema que tuvo al llegar a Chile, debido a que no hablaba bien el español. Dice que algunos piensan que el español es portugués mal hablado o que el portugués es español mal hablado, siendo realmente son dos idiomas diferentes y lo supo hasta que su hijo menor le hizo una observación acerca de eso. Por último, el ánimo que tuvo de aprender más, en doctorados por venir y asegurando que entre más supiera más humilde sería.

En *Práctica de la pedagogía crítica*, que es la primera parte del Seminario-taller, Freire señaló que primero se debe conocer al ser, al hombre y la mujer, además de

todo lo que se relaciona a nosotros como las relaciones que tenemos, las interrogantes que nos forman. También menciona lo inacabados que somos provocando un proceso de búsqueda permanente. En la práctica de la pedagogía, afirma, los educadores y educadoras, debemos vivir la Ética y diariamente practicarla. La pedagogía crítica debe estar basada en la solidaridad para lograr la lucha que se está viviendo. Una de las tareas más hermosas y gratificantes que tenemos por delante como profesores y profesoras, acentúa Freire, es ayudar a los educandos a “aprender a comprender” y a comunicar esa comprensión a los otros.

En *Elementos de la situación educativa* (segundo día del Seminario-taller); Freire dice que el primer elemento es que en la situación educativa debe haber la presencia del educando y el alumno. Y siendo educadores debemos comenzar a analizar en qué y cómo gasto mi tiempo pedagógico, y qué hago para mejorar. Luego refiere a los contenidos curriculares; los cuales, dice, son los objetos cognoscibles, que son percibidos mediante el ejercicio de la curiosidad; sin límites no hay libertad, como tampoco hay autoridad; quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender; es necesario aprender a escuchar; enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos; saberes y virtudes de ser creadas, inventadas por nosotros; aceptar el protagonismo de los demás; y por último, respeto al derecho de los otros. Debemos ser humildes para así negarnos ante cualquier práctica de humillación hacia otras personas e incluso hacia nosotros mismos. La efectividad de la práctica que se desarrolla es aceptar el protagonismo de los demás y el respeto de los derechos de los otros. Como parte final del apartado, La conclusión que se tiene en la charla es que los profesores y profesoras, educadores y educadoras, alumnos y alumnas, nos preocupemos por la creación y la recreación en nosotros y en nuestros lugares.

En *La lucha no se acaba, se reinventa*, son una secuencia de preguntas y respuestas que forman subtemas con breves explicaciones. Estas son acerca de la motivación que se les debe de dar a los alumnos basándose en que no deben adoptar un papel individualista y tengan interés, cómo cambiar su actitud. Además, de algunos aspectos enfocados en la pedagogía, cómo podemos cambiar la actitud del docente. De la misma manera, se hace mención de la resistencia social crítica y la afrontación de la desesperanza en la docencia o en la práctica pedagógica.

El trabajo titulado *La confrontación no es pedagógica sino política*, es el resultado de una conferencia de prensa a cargo de Freire. Está conformada también por cinco preguntas que son explicadas. Como primer punto se ve que la crisis de la educación es hallada en tiempos pasados pero más marcada en los tiempos actuales. Dentro de este tema, la comunicación se considera completamente esencial. También vemos la influencia de lo neoliberal que es en un mundo que se mueve con base en el dinero, sin embargo, existen otros tipos de relaciones entre países que mejoran el mundo. Enseguida, Freire habla sobre mucho sobre la neutralidad y cabe mencionar que si se manifiesta alguien neutral está a favor de algo político. En la misma idea, se deja ver que debemos ser congruentes con lo que pensamos, decimos y hacemos, y debe haber respeto a la pluralidad. Por último, habla sobre la historia que construimos y es que, dicha historia, es creada por cada persona, como un producto cultural.

El capítulo con nombre *El conocimiento como mercancía, la escuela como shopping, los docentes como proletarios*, son palabras de Pablo Imen. En este punto, se menciona que en Educación Popular hay muchas instituciones que son reproductoras de desigualdad y exclusión. Luego dice que el conocimiento se llega a entender como mercancía, la escuela como “shopping” del saber, los padres como clientes y los docentes como proletarios es una propuesta que tiende a profundizar la desigualdad y la explica en siete puntos. Como parte final del apartado, hace mención de lo que quiso decir con él, reiterando que se debe haber un sentido crítico con una reflexión colectiva, permanente, sistemática, de diálogo franco para poder dar un poco de batalla a las esclavitud, la domesticación, la docilidad en la pedagogía y hacer un cambio.

En el capítulo, *¿Desde dónde, cómo, con quién, con qué valores?* Roberto Iglesias dice estar en búsqueda de escenarios convencionales donde se trabaje para que los adolescentes y adultos tengan un crecimiento colectivo. Se habla sobre la prueba de una obra acerca del individualismo, donde se comprendió la tragedia de trabajar solos, aislados y que no se cambia desde lo individual como el sistema quiere que se haga. Se toma en cuenta el vacío del paradigma práctico y comenta que se debe comenzar a dar respuestas de manera teórica, política y ética. Se termina con

unas palabras en una placa que expresa la "Imposición del nombre Paulo Freire al Aula Magna en la Facultad de Ciencias de la Educación U.N.C.O.

La obra termina con el título llamado: "Até maís, maestro", una evocación. Un texto dedicado a Paulo Freire por Carlos Falaschi. Habla acerca de algunas cualidades y procesos que vivió. Como en la primera parte que dice que leyó comprendiendo a una serie de autores pero también leyó la realidad. Describiendo, también, sus últimos momentos; rodeado de docentes y estudiantes para finalmente escribir el último párrafo despidiéndose del educador "extrañable", maestro Paulo Freire.

Aprovechando para reflexiones personales, se puede decir que la obra de Freire aporta valiosas sugerencias en diferentes cuestiones claves e importantes, para la formación ético-política como docentes, siendo, entre otras: Mantenerse siempre con mente abierta al nuevo conocimiento y compartir saberes con los demás. También, respetar en todo momento los derechos humanos en general y los de quienes, pertenecen a nuestro entorno; basándonos en aprender a reconocer errores y ser humilde en todo momento.

En una reflexión de cierre y apertura, es decir, leer más sobre su pensamiento pedagógico, se percibe a Freire como un ejemplo valioso en el desarrollo de la personalidad; como es en el aspecto de hacer las cosas aún con miedo; salgan o no como se quiera hay que intentarlas. Nuestro deber ético es esforzarnos a expresarnos más y mejor cada día, crear más para construir nuestras historias y añadirle más a las que ya hay en existencia, porque como dice Freire: la historia es creada por cada persona.

Referencias

Freire, P. (2006). *El Grito Manso*; 2ª edición. México, Siglo XXI Editores, 101 pp.

**Reseña del ensayo: *La participación ciudadana en México*
publicado en la revista *Estudios Políticos*
editada por la Universidad Nacional
Autónoma de México**

Alejandra Vanesa Castañeda-Martínez¹ y Benito Navarro Robles²

¹Estudiante de la Escuela Normal Superior de Jalisco

²Profesor de la Escuela Normal Superior de Jalisco del curso: Desarrollo de la Identidad Ciudadana

Me gustaría empezar por comentar que a Azucena Serrano Rodríguez le fue publicado este ensayo, por primera vez, en el año 2013 cuando era estudiante del noveno semestre de la Licenciatura de Ciencia Política y Administración Pública en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM; como un premio por ser ganadora en la categoría “A” del Quinto concurso de Ensayo Político “Carlos Sirvent Gutiérrez”, de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM. En el resumen del ensayo, Serrano expresa que:

Existen cuatro requisitos para poder llevar a cabo una participación ciudadana que conduzca a un régimen democrático, estos son: respetar las garantías individuales, las instituciones, marcos jurídicos e información y confianza de los ciudadanos a las instituciones relacionadas con la democracia. Con estos requisitos explica cuál ha sido la intervención del Estado para que los ciudadanos participen en los asuntos públicos de México durante el siglo XX, de igual manera explica cuál es nuestro estado actual y propone algunas maneras para poder incrementar esta participación.

El ensayo de la autora, consta de introducción y siete subtemas siendo estos: La importancia de la participación y los diferentes tipos que existen, Condiciones para la participación ciudadana, La participación en el sistema político autoritario, Crisis del régimen y el surgimiento de una nueva sociedad, Los primeros pasos hacia la inclusión de la ciudadanía en los asuntos públicos y por último Avances y estancamientos.

Azucena Serrano, se formula y da respuesta a través de su ensayo a la pregunta: ¿Por qué es importante y cómo podemos ejercer la participación ciudadana en México? Para esto, esto nos explica en su **introducción** sobre la evolución que ha tenido la participación ciudadana a partir de la conformación del régimen postrevolucionario, desde una sociedad donde el Estado se encontraba en un sistema político autoritario; hasta nuestra actualidad. Nos recuerda que lo que más mencionan los políticos mexicanos en sus discursos es la participación ciudadana, cuando en décadas más atrás ésta no era tan importante.

Al abordar *La importancia de la participación ciudadana y los diferentes tipos que existen*, Serrano señala que para lograr democracia es necesario que los ciudadanos tomemos parte en las cuestiones públicas, y para ello debemos optar por la participación ya que nos permite que las opiniones de cada uno de los integrantes de una nación sean escuchadas. En síntesis, la autora refiere que la participación de los ciudadanos es sustancial porque modera y controla el poder de los políticos y porque la sociedad se hace escuchar en la toma de decisiones.

Existen cuatro tipos de participación, dice el texto, la participación social (es aquella en la cual los individuos pertenecen a asociaciones u organizaciones), la comunitaria (los individuos se organizan por un objetivo de lograr un mayor bienestar procurando el desarrollo de la comunidad), la política (involucramiento de los ciudadanos en las organizaciones de representación social y en las instituciones del sistema político) y la ciudadana (es aquella donde la sociedad posee una injerencia directa con el Estado). Todos estos tipos de participación son igual de importantes en los regímenes democráticos, ya que nos permiten vigilar y controlar la gestión de nuestros gobernantes y es la manera en que la ciudadanía se hace escuchar y puede tomar decisiones en asuntos políticos.

La participación social se caracteriza por: la intervención de los ciudadanos en la toma de decisiones respecto al manejo de los recursos y las acciones que tienen un impacto en el desarrollo de sus comunidades, y por ser el legítimo derecho de los ciudadanos más que una concesión de las instituciones, mencionando también que para que esta participación se facilite se requiere de un marco legal y mecanismos

democráticos que propicien las condiciones para que las comunidades organizadas hagan llegar su voz y sus propuestas a todos los niveles de gobierno.

En cuanto a la existencia de “*Condiciones para una participación ciudadana*”, sobresalen: El respeto de las garantías individuales, los canales institucionales y marcos jurídicos, la información y la confianza por parte de los ciudadanos hacia las instituciones democráticas. Cabe mencionar que estos requisitos son con ayuda del Estado el cual deberá construir estas condiciones para que puedan ser efectivas en el sistema político.

Acerca de *La participación en el sistema político autoritario*, Serrano describe como era el sistema político mexicano a partir de la década de los cuarenta, el cual se caracterizaba por lo que se ha denominado “hiperpresidencialismo” que consistió en que el ejercicio del poder público, estaba muy centrado en el poder Ejecutivo, es decir, con exceso de sus facultades institucionales legales y cancelación de los mecanismos institucionales creados para compartir y contrabalancear el poder, en cita a (Casar, 1996), ella dice que la participación ciudadana era muy débil. La única manera de participación era mediante movilizaciones, donde si no se obtenía respuesta se acudía a la violencia.

Respecto a la “*Crisis del régimen y el surgimiento de una nueva sociedad*”, se marca la bancarrota del sistema autoritario gobernante, manifiesto por el movimiento de 1968, que influyó a que después se tratara de moldear un poco esta nueva “familia revolucionaria”, creando nuevos mecanismos de control y formas de negociación, y buscar una manera de incluir a la nueva sociedad crítica y plural que había surgido.

En el tema “*Los primeros pasos hacia la inclusión de la ciudadanía en los asuntos públicos*”; la primera respuesta que dio el gobierno hacia la mencionada crisis, fue la elaboración de una reforma política electoral. Así en 1977 se modificaron algunos artículos de la Constitución Política de México para permitir la inclusión de nuevos partidos políticos al sistema y abrir los cauces en la participación institucional, esta fue solo una de las estrategias que dio comienzo a la inclusión de la ciudadanía en los asuntos del Estado.

Serrano cita a Cunill (1997), para señalar que podemos dividir las diferentes estrategias gubernamentales para la inclusión de los ciudadanos en asuntos públicos, en tres campos que pueden ser afectados, los cuales son:

1. El campo correspondiente a la formación de políticas públicas facilitando la intervención de intereses particulares en su elaboración.
2. El campo relativo a la acción legislativa permitiendo su ejercicio directo a través de la iniciativa y el referéndum, así como indirecto por medio de la revocación del mandato de autoridades electas.
3. Y la prestación de servicios públicos mediante su transferencia a la denominada sociedad civil o de la cogestión con ella.

Estos cambios empiezan desde los años 80, pero no fue sino hasta los 90 cuando se hizo un verdadero esfuerzo por construir los cimientos de la participación ciudadana.

Luego, acerca de "*La participación ciudadana de los noventa*"; la autora vuelve a citar a Cunill (1997), para señalar que la década de los 90 se caracteriza por dos tendencias: "La creación de un conjunto de reformas institucionales para crear una democracia directa y participación ciudadana y; se evidencian esfuerzos de transparencia de los servicios sociales por parte del gobierno central, pero dotando a las comunidades de una conducción". En esos años, dice ella, se hicieron todos los esfuerzos para poder incluir una verdadera y funcional participación ciudadana, tales como cuando el expresidente Ernesto Zedillo impulsó una política sistemática de innovación democrática a través de la autogestión social en áreas naturales protegidas. También, en 1992, se aprobó una nueva ley federal de educación que determinaba la creación de consejos escolares de participación en las escuelas públicas de educación básica en los niveles estatal, municipal y por escuela, los cuales permitieron el involucramiento de los padres de familia (Olvera, 2007), y cuando a nivel local en ciertos municipios se empezó a desarrollar una política de cercanía con la ciudadanía a través de los "Martes ciudadanos", un día en que el gobierno municipal en pleno ofrecía audiencias públicas y posteriormente se crearon los Institutos Municipales de Planeación, y al año siguiente se aprobó ley de participación ciudadana (Alarcón, 2002).

En lo que trata los “Cuatro condiciones básicas que permiten que la participación ciudadana exista”, Serrano menciona estas, el derecho a la información, el respeto a los derechos fundamentales del hombre, confianza hacia las instituciones democráticas del país por parte de los ciudadanos y la existencia de canales institucionales y marcos jurídicos que regulen la participación. Finaliza la autora mencionando que a pesar de que en “la actualidad” -2015-, se hacía posible la participación ciudadana había ciudadanos que se abstenían de participar en las cuestiones del interés de todos. También hace aclaraciones, entre ellas que debemos revertir este tipo de situaciones (refiriéndose a los ciudadanos que no se interesan por los temas que deberían ser de su interés), empezando por evitar la impunidad, esto y que el Estado, debido ser de Derecho, era una verdadera caricatura, refiriéndose a que los hombres públicos también violan este derecho, mediante actos ilegales.

Su ensayo, termina con dos propuestas hacia el IFAI (Instituto Federal de Acceso a la Información), con el afán de aportar a que México sea un país más democrático, un país donde los ciudadanos tomen parte en las cuestiones que son del interés general, donde se supervise el gasto público; en fin, donde se vele por el bienestar de la nación mexicana.

En conclusión, la autora valora la importancia que tiene participar como ciudadanos e involucrarnos en asuntos públicos del Estado, y hacernos conscientes de que este es una organización política que fue difícil en sus tiempos poder usar, y hoy ya es posible. Siguiendo los cuatro requisitos por ella mencionados, lograremos ser escuchados y así ir construyendo una mejor democracia. En mi opinión de estudiante formándome en la docencia, con perfil pedagógico ético, filosófico y en ciencias sociales; es necesario el desarrollo de nuestra identidad ciudadana, estando informados del acontecer socio-político nacional e internacional que nos afecta; pudiendo, así, ser partícipes de las decisiones que sean tomadas, así como abonar a las mismas para crear consensos que beneficien a los intereses de todos y todas; sabiendo que no solo en la escuela se forma en ciudadanía, sino también en el contexto social, a través del ejemplo.

Referencias

- Alarcón Olguín, V. (2002). Leyes de participación ciudadana en México: un acercamiento comparado, en J. Bokser, N. Thede, D. Zovatto y H. Tejera, *Democracia y formación ciudadana*. México, Colección Sinergia IEDF.
- Casar, M. A. (1996). Las bases político-institucionales del poder presidencial. *Política y Gobierno*. 3(1), pp. 61-92.
- Cunill, G. N. (1991). *Participación Ciudadana: dilemas y perspectivas para la democratización de los Estados latinoamericanos*. Venezuela, CLAD.
- Cunill, G. N. (1997). *Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social*, Venezuela, CLAD y Nueva Sociedad.
- Olvera, A. (2007). *Notas sobre la participación ciudadana desde la óptica de las OSC*. México, INCIDE Social.
- Serrano, A. (2015). La participación ciudadana en México. *Revista Estudios políticos*. 34. México: UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

Trabajos originales

Propuesta de intervención educativa: la formación espiritual como estrategia para mejorar la convivencia y paz escolar

Addy Goitía Sánchez¹

¹Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Extensión Paraguaná. Punto Fijo, estado Falcón–Venezuela. Dirección electrónica: addygoitia@gmail.com – addygoitia@yahoo.com

Resumen

La intencionalidad de este estudio se centra en el desarrollo estrategias basadas en la formación espiritual para el logro de la paz escolar en un centro educativo del estado Falcón. Bajo el enfoque cualitativo se aplicó el método de Investigación Acción Participante. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y la entrevista abierta. Los instrumentos para la recogida de información fueron el guion de entrevista, el cuaderno de notas y como recurso, un equipo grabador. Los informantes claves fueron diez sujetos, entre estudiantes, representantes y docentes. Como primera fase se realizó un diagnóstico para confirmar o desestimar los supuestos de investigación planteados por el equipo de investigación, evidenciando en este, una alta presencia de hechos de violencia, indisciplina y desmejora de la calidad educativa. A partir del diagnóstico, de los hallazgos y la necesidad de transformar la realidad para construir una sana convivencia escolar, se desarrolló un plan de acción tendente a promover cambios en la comunidad escolar con base en la participación en actividades de formación espiritual, de manera que se avanzó en la toma de conciencia sobre otras formas de expresión distintas a las del lenguaje de la violencia y la agresividad. Como resultado de la ejecución de las acciones, la escuela muestra signos de mejora en la convivencia, al minimizarse los rasgos de violencia y agresividad en la misma y en la toma de conciencia sobre sus actos, expresada por los estudiantes que formaron parte del programa de formación espiritual.

Palabras clave: Convivencia, Espiritualidad, Paz escolar.

Educational intervention proposal: training spiritual as a strategy to improve coexistence and school peace

Abstract

The intentionality of this article focuses on the development of spiritual formation strategies for the achievement of school peace in an education center at Falcon state. Under a qualitative approach, the Participating-Action-Research method was applied. The techniques used were participant observation and open-ended interview. The instruments employed to collect the information were interview guides, notebooks, and a voice recorder. The sample was integrated by ten people, made up of students, representatives and teachers. As a first phase a diagnosis was made to confirm or dismiss the research cases proposed by the research team, evidencing in this, a high presence of acts of violence, indiscipline and deterioration of educational quality. Because of this situation and the necessity to transform the reality to improve a healthy school coexistence, and action plan based on activities of spiritual formation was developed to promote changes in the school community. As a result, the coexistence of the school community showed signs of improvement by minimizing the traits of violence and aggressiveness in it, and by raising awareness about their actions, expressed by the students who were part of the spiritual formation program.

Keywords: Coexistence, spirituality, school peace.

Introducción

Los seres humanos para convivir se relacionan en forma armoniosa, a través de un lenguaje apropiado dentro de la sociedad, compartiendo valores y actitudes en forma permanente y que ayudan a ser mejores ciudadanos cada día. En las instituciones educativas los niños, jóvenes y adultos son los protagonistas de una sociedad donde la convivencia escolar debe llevarse en forma cotidiana. Para que el aprendizaje sea eficiente entre los actores participantes el proceso educativo, debe existir una convivencia agradable entre los estudiantes, profesores y padres o representantes.

Cabe destacar, que el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2016), orienta acciones en todas las instituciones educativas para el desarrollo integral de los estudiantes a través de actividades extracurriculares en diversos espacios de interacción, relacionándose en forma armónica con la sociedad; en este sentido, la convivencia escolar implica relaciones pacíficas y un clima propicio entre los miembros de la comunidad educativa.

En el centro educativo seleccionado para el estudio se ha presentado una serie de situaciones relacionadas con la convivencia escolar, que evidencian la necesidad de realizar este estudio, con la finalidad de sensibilizar a todos los entes de la comunidad educativa a desarrollar estrategias que permitan abordar de manera asertiva el mejoramiento de la convivencia en la escuela.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma sociocrítico, siguiendo la metodología de la Investigación Acción Participante (IAP), la cual, de acuerdo a Rojas de Escalona (2014), busca una transformación profunda producto de la reflexión que conduzca al cambio de actitudes y a nuevas convicciones. Así pues, el plan de trabajo que se siguió en este estudio se asumió un abordaje centrado en el método expuesto por Teppa (2006), en cuatro fases: (I) Diagnóstico; (II) Planificación (III); Ejecución y (IV) Evaluación-Reflexión.

Problemática de la Convivencia en la Institución

Este centro educativo de la Península de Paraguaná, estado Falcón, había venido desarrollando una enseñanza exitosa, llegando a posicionarse como una institución cuya labor y gestión la identificaban como una escuela que ofrecía una formación académica de calidad, de tal manera que citar situaciones conflictivas en la misma no era posible. De acuerdo a información obtenida a través de miembros activos, la misma fue mostrando en los últimos años, algunos hechos que evidenciaban un franco deterioro en el proceso educativo. El ambiente educativo ha revelado serias anomalías, discrepancias y vacíos en su devenir.

Sus actores sociales refieren como nudo crítico situaciones relacionadas con la convivencia diaria en la que los hechos más frecuentes son conductas disruptivas en el aula que alteran el normal desarrollo de las clases y las cuales suceden seguido y

continuamente, por ejemplo: uso del celular, conversar y/o molestar a compañeros; conflictos en las relaciones docente–estudiante; acoso escolar evidenciado en agresiones físicas, verbales, psicológicas y sociales; vandalismo a través de situaciones de hurtos (a diario), daños a la planta física y destrucción de equipos y mobiliario; lenguaje soez y actos contra la moral y buenas costumbres; bajo rendimiento escolar; escaso control del docente en el aula; estudiantes continuamente fuera del aula durante las clases; además de ello, se visualiza la falta de espacios para la recreación y el esparcimiento, así como para merendar; escasas actividades deportivas y culturales; inexistencia de laboratorios de ciencias y canchas deportivas. Otro de los factores evidenciados, es la alta rotación de personal; incumplimiento de los programas académicos; espacios poco seguros para la población estudiantil. Todos estos elementos conllevaron a la realización de un proceso de diagnóstico que confirmase o negase los supuestos de investigación que pudieron considerarse a priori.

Educación y Convivencia

Estudiar la convivencia escolar parte por revisar la teleología de la educación, desde las concepciones más antiguas hasta la razón de ser y fin actual de la misma. Desde la aparición del hombre en la tierra surge empíricamente la concepción de educación, pues, éste ha buscado guiar a su descendencia, enseñando el arte de cazar, pescar, de sobrevivir, además de alcanzar la plenitud haciendo uso de sus facultades. Se erige entonces, la educación como un hecho humano, intencionado y propositivo.

Etimológicamente la palabra “educación” proviene del latín 'educare' que significaba criar, guiar, direccionar. Otra de las acepciones que se le otorga al término proviene del latín 'educere' que significa “hacer brotar lo bueno”. Se pudiese decir que ambas se complementan pues, mientras la primera se percibe como una conducción y crecimiento, en la que el educador posee el rol principal, mientras que la segunda implica el desarrollo las capacidades y potencialidades que el educando posee y saca hacia afuera, destacándose la actividad del educando y restando protagonismo y ámbito de intervención al educador.

Para Fisas (2011), “la educación es, sin duda alguna, un instrumento crucial de la transformación social y política... hemos de convenir que su propósito no es otro que formar una cultura de paz” (p. 6). Este autor hace especial hincapié en la educación para la paz, la promoción y la enseñanza de la tolerancia y la no violencia y educar para la no violencia es educar para y en una sana convivencia. De igual modo, Maturana (1991), relaciona la educación con la convivencia al señalar: “Yo diría que aquello de lo que hay que hacerse cargo al educar, es de crear un espacio de convivencia con el niño, en el que él sea tan legítimo como el maestro o la maestra” (p. 44).

Este autor, posteriormente declara que educar es crear, realizar, y validar en la convivencia, un modo particular de convivir y la tarea de cualquier actividad educativa es cumplir este quehacer en la formación de los ciudadanos del país. Esto significa que el concepto de convivencia tiene un objetivo bien definido y se relaciona con los principios básicos de la educación.

Concepciones de la Convivencia

La Real Academia Española (2001) define la convivencia como “acción de convivir”, y convivir es definido como “vivir en compañía de otro u otros”. Por tanto, vivir en sociedad es un acto de convivencia, los conglomerados sociales, como la escuela, se forman en convivencia. De acuerdo a Ramírez (2016), convivir es “vivir compartiendo elementos tales como espacio, tiempo, sentimientos, experiencias” (p. 1). A lo largo de la historia, hemos visto como las distintas agrupaciones de personas para enfrentar las distintas necesidades e intereses comunes, con la premisa de una convivencia saludable entre sus integrantes.

Este tema ha adquirido, en los últimos años, una notoria importancia, evidenciada en el Informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura (UNESCO), de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), en que se exponen los cuatro pilares de la Educación, destacando el aprender a vivir juntos como meta primordial. Esta meta se convirtió en uno de los objetivos más importantes entre los fines de los diferentes sistemas educativos a nivel mundial.

En otro informe, la UNESCO (2008), afirma que “Una educación para la convivencia democrática y pacífica aspira a desarrollar en los estudiantes una disposición, una simpatía y un sentido hacia esta visión de vida, y además, debe entrenarlos para desarrollar en ellos las habilidades que se requieren para la vida en común” (p. 14).

Ortega y Del Rey (2004), plantean la noción de convivencia como “la acción de vivir juntos”, coincidiendo con Jares (2002), quien expone que “aprender a convivir, además de ser uno de los objetivos de todo sistema educativo, está considerado como uno de los retos fundamentales para la educación del siglo XXI” (p. 79). Por lo que agrega: “en la escuela, no solo se aprende sino que también se aprende a convivir, de una u otra forma, en el grupo de iguales, en la familia y a través de los medios de comunicación, fundamentalmente”.

La convivencia escolar se refleja entonces como objeto de este estudio, es un fenómeno complejo puesto que son múltiples los factores, agentes y situaciones implicadas, donde convivir de una manera determinada es lo que forma a los individuos capaces de valorar y vivir la democracia y la cultura de paz.

Descripción de las Fases de la Metodología IAP

Fase I. Diagnóstico Participativo. El diagnóstico se desarrolló dentro del enfoque cualitativo, el cual, de acuerdo con Pérez Serrano (2006), “es una fase previa a la formulación del problema” (p. 39), por tanto convenía examinar la realidad a estudiar, las personas, el entorno, las características y las circunstancias que incidían en el desarrollo del proyecto. Se trataba, como señala el autor, de acercarse al conocimiento de la realidad mediante un tipo de investigación que asegurase, según Murcia (2002), “(...) la participación de las personas que hayan de ser beneficiarias de la investigación y de aquellos con quienes ha de hacerse la formulación del diseño, la recopilación de datos y la interpretación de la información” (p. 14).

Como técnicas se utilizó la observación participante, facilitada por la presencia activa de la investigadora en el espacio de acción; además, la entrevista abierta, definida por Ander Egg (1982), como “una conversación entre dos personas por lo menos, en la cual uno es entrevistador y otro u otros son los entrevistados”. Las

mismas se realizaron en forma individual y en pequeños grupos de estudiantes y docentes. Los instrumentos para la recogida de información fueron el guion de entrevista, el cuaderno de notas y como recurso, un equipo grabador. Para llevar a cabo este propósito se seleccionaron diez informantes claves: la directora y las coordinadoras de Educación Inicial-Primaria y Educación Media; seis estudiantes y una representante. La entrevista abierta y semi estructurada arrojó la data que fue transcrita y analizada bajo la postura fenomenológica que se asumió.

Los hechos de violencia son todas aquellas acciones relacionadas con agresiones físicas y verbales entre los actores al plantear: *“todos los días un golpeado, un herido...”; acciones vandálicas tales como “múltiples grafitis, en su mayoría obscenos, con groserías o palabras ofensivas”; “acabaron con las paredes... puertas destrozadas... a diario se robaban los bombillos de los pasillos”; “dañaban constantemente los dispensadores de agua; dejan las llaves de los lavamanos abiertas” “no se les podía hablar, contestan mal, tanto a los profesores como a los directivos, no tienen respeto por nadie”.*

La indisciplina es concebida por los informantes como acciones que interrumpen el acto educativo in situ, *“el payasito del salón... interrumpe... interrumpe la clase todo el tiempo...”, “el comportamiento es fatal...”; “Cuando sale el profesor... el salón se vuelve un desastre...”; “los muchachos se colgaban de las lámparas y por supuesto las dañaban... en los salones los profesores poco hacían por controlarlos...”.*

Por otra parte, la desmejora de la calidad educativa es apreciada por los actores como consecuencia de la alta rotación de personal docente, el incumplimiento de los contenidos programáticos, la desmotivación y la no competencia docente para el cargo: *“los profesores estaban desmotivados, estaban en problema de la paga y los profesores en modo de huelga entraban, se sentaban y no daban clase”; “La profesora de Química se fue en el primer lapso y no tuvimos química ni en el 2do y 3er lapso”; “Los profes, parece que no dominan a los estudiantes”; “los docentes de brazos caídos dentro de las aulas”; “no nos preparan para lidiar con estos adolescentes... los profesores renuncian y los chicos no tienen más clases por todo el año...”.*

Estos tres hechos se consideraron significativos para los sujetos debido a la convergencia y fuerza puestas en ellos por los distintos actores y diferentes momentos,

lo que les da el carácter recurrente, contundente y significado. Todos estos elementos condicionan el proceso de enseñanza aprendizaje y vulneran la paz escolar en la institución. Una vez confirmados los hechos significativos de violencia, indisciplina y la desmejora de la calidad educativa como supuesto que surgió en la indagación, se conformó el equipo de co-investigadores en la institución, llegándose al consenso de abordar los dos primeros como elementos de riesgo de la convivencia en la institución en función del desarrollo de un conjunto de actividades que combatiesen el ocio y el mal uso del tiempo libre y favoreciesen la paz escolar. A tal efecto se planteó como propósito del estudio: Desarrollar una estrategia de formación espiritual con acciones que permitan la reconstrucción de la paz escolar en el centro educativo. De esta manera se dio inicio a la segunda fase de la metodología IAP.

Fase II. La Planificación. Esta propuesta de intervención buscó mostrar cómo, a través del desarrollo de actividades de formación espiritual, es posible mejorar la convivencia, sensibilizar al estudiantado y demás actores educativos, aumentar la participación familiar, facilitar la integración, la coeducación, disminuir los conflictos y por ende, mejorar el clima escolar, innovar el currículo y adaptarse a los nuevos requerimientos en cuanto a competencias.

En ese orden de ideas, en función de la necesidad detectada en el diagnóstico se propuso para la institución, la creación de grupos de interés que desarrollen actividades para favorecer un cambio positivo en la convivencia diaria en la institución. El Plan de Acción se diseñó, conjuntamente con el orientador, como una estrategia basada en el desarrollo de un programa de actividades que estimulen el entusiasmo por la creación, la recreación, la producción y el aprendizaje genuino.

Caracterización de la Acción Transformadora

Situación que se deseaba cambiar: Hechos de violencia e indisciplina que afectan la paz escolar.

Lo que se quería obtener: Desarrollar un programa de actividades de formación espiritual con acciones que favorezcan la reconstrucción de la paz escolar.

Beneficiarios de la acción: Estudiantes del nivel de Educación Primaria y Media General de la institución.

Espacio de la acción: Un centro educativo ubicado en la Península de Paraguaná, estado Falcón.

Método: El método adoptado es el de Investigación–Acción Participante, siguiendo un ciclo de pasos: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación–reflexión.

Propósito de la Formación Espiritual

Las actividades programadas en el plan de transformación se concentraron en Catequesis para Comunión, Catequesis para Confirmación y Teatro espiritual. El propósito central fue fomentar el crecimiento de la Fe en el catequizado para lograr una transformación tanto personal como familiar, rescatando por medio de lecciones bíblicas los valores y que esos valores humanos sean vividos en referencia explícita a Jesucristo ya que, para los creyentes, Jesús es el modelo del Hombre perfecto que poco a poco se han perdido en la sociedad. La catequesis y el teatro tuvieron como objetivo sembrar en los participantes el amor a Dios sobre todas las cosas y a María como Madre de Dios y Madre nuestra. Los contenidos fueron diferenciados de acuerdo al tipo de actividad y al sacramento a cumplir. Metodología: cada uno de los temas se trabajó de manera que cada niño o adolescente tuviese participación en el mismo.

Fase III. Ejecución. A partir de este momento se iniciaron las acciones que comprendieron:

- a) Promoción de las actividades ofertadas. La campaña de promoción se realizó a través de afiches colocados en diversas partes del edificio escolar; se elaboró un formulario de inscripción y durante dos semanas fue recogido en la oficina de Coordinación Académica. La convocatoria se realizó dando libertad a los estudiantes, de decidir o no su participación.
- b) Entrega y posterior recepción de los formularios de inscripción. Este proceso rebasó las expectativas del grupo debido a la gran cantidad de estudiantes que aceptaron la invitación a participar en la formación espiritual.
- c) Desarrollo de las actividades: Para el desarrollo de las actividades de formación se contó con la participación de Argenis Ríos, sacerdote, miembro del personal del colegio como orientador y capellán del mismo, Diomar Chirinos, catequista, miembro del personal de administración del colegio y Alexnier Briceño, catequista, miembro

del personal docente. Las sesiones se realizaron durante el año escolar los días martes (grupos de comunión) y jueves (grupo de confirmación), en las tardes.

d) Monitoreo de las actividades: Una vez iniciadas las actividades se hizo seguimiento a las mismas para determinar asistencia, motivación y requerimientos adicionales.

Desarrollo de las actividades.

El llamado para la formación despertó un gran interés entre niños y jóvenes. Una gran cantidad de aspirantes se inscribió. Jóvenes de Educación Media solicitaron la catequesis de confirmación, otros no había realizado el acto de comunión y una estudiante solicitaba ser bautizada. Los niños pequeños fueron distribuidos en dos grupos para catecismo de comunión. Para ello el Sacerdote solicitó la colaboración de un catequista, miembro del personal de administración. Posteriormente se integró al equipo otro catequista (docente de la institución) debido que el grupo era muy numeroso, quedando tres grupos: dos para Comunión y uno para confirmación.

En los diferentes grupos de catecismo se observó al inició que los participantes no estaban ofreciendo la atención debida en cada sesión, en este sentido, Diomar (catequista) señaló *“ellos creen que han venido acá para tener una hora de bochinche y quieren hacer lo que les dé la gana”*, sin embargo, la situación fue abordada de forma didáctica y asertiva por los catequistas quienes lograron captar la atención, especialmente la de los niños para dar paso a una actividad muy productiva no solo en la formación espiritual sino en el comportamiento de ellos.

El grupo de jóvenes de Educación Media fue atendido por el Padre Argenis. Al inicio, el comportamiento no era del todo bueno, algunos de los chicos querían estar saliendo y entrando al aula a cada momento, *“todo les da risa y de todo hacen un chiste”*, señaló el sacerdote. *“Aunque el grupo ha sido difícil, el trabajo se fue dando y muchos han cambiado y otros están dando pasos”*, continuó diciendo.

En el segundo lapso, todos los integrantes de esta actividad planificaron y ejecutaron la puesta en escena del Vía Crucis, evento que se llevó a cabo en la comunidad en la que está inserta la escuela. En este acto, jóvenes que anteriormente eran señalados por su mal comportamiento, dieron una demostración de seriedad, respeto y espiritualidad. Dos semanas después de este hecho, asistieron a una convivencia de dos días, organizada por el Padre y algunos representantes.

En el tercer lapso, el mismo grupo organizó y llevó a cabo la Coronación de la Virgen. En el mes de junio, parte de los jóvenes integrantes del grupo de confirmación realizaron la Primera Comunión. El Padre Argenis en el acto manifestó “... estos jóvenes han venido a hacer su primera comunión por decisión propia, nadie les obligó a inscribirse y a asistir a cada encuentro de formación, fue una decisión de libertad...”.

Fase IV. Evaluación. Los resultados de la ejecución de la acción transformadora se evidencian a través del testimonio ofrecido por los actores principales del proyecto. En este sentido, se expone la percepción de la situación estudiada atendiendo a la percepción de los involucrados. Este momento permite dar una nueva mirada a todo el proceso ejecutado, señalar los aspectos no abordados, los inconvenientes presentados; las metas no cumplidas; lo exitoso, lo mejorable y la posibilidad de continuar el proceso.

Percepción de los Estudiantes

De acuerdo a los estudiantes, en la institución se ha estado generando un cambio positivo, convirtiéndose en un espacio de fomento de una cultura de paz, en un ambiente familiaridad, donde se desea estar, donde hay risas en lugar de peleas. Framer (estudiante de 4° año) opinó: “... esto que está haciendo la institución es muy diferente a lo que ha hecho el año pasado, a muchos años atrás... si ha habido un cambio, **ahora hay más risa, menos pelea** y todos como que nos llevamos bien, no hay conflicto como había el año pasado...” “...**esto me ha ayudado a cambiar mucho**, porque el año pasado yo era una persona de las peores, si... pero **la mentalidad de uno cambia y también uno cambia**... era siempre el más malo, siempre le contestaba a los profesores, me les oponía; a las coordinadoras las insultaba... todo me molestaba, todo el que se metía conmigo se metía en un problema...”

Roicet (estudiante de 4° año) manifestó: “... el comportamiento antes era más fuerte... no le hacían caso a los coordinadores y a los directivos... actualmente, hay una convivencia bastante buena entre los estudiantes,... **ahora se ve mucho la unión... ahora uno viene, no tanto por obligación sino porque le gusta estar aquí, el ambiente como que es diferente, como más familiar**”.

César (estudiante de 5° año) afirma: “...**estamos más unidos... hemos creado un lazo**, y como le dije, **es como una familia**”.

Fernando (estudiante de 5° año) aseveró: “...antes en el colegio yo era el típico mala conducta, no entraba a clase, me la pasaba en la cancha y si entraba era para sabotear la clase... me la llevaba mal con todos los profesores, no es que me llevaba mal sino es que le hacía la vida imposible a los profesores, por así decirlo,... saboteo de clase, muy malas calificaciones....” “Cuando comenzó el año escolar seguía ese patrón de mala conducta, de... esa mentalidad, ese chip que uno tiene... la verdad, yo entro a catequesis porqué jajá, no entro a matemáticas... entro a catequesis, no entro a matemáticas!... como le digo, cambió un poco mi forma... un poco no, **ha cambiado mucho mi manera de pensar**... sigo así, he cambiado... he cambiado un grado, digamos espiritual que ahora siento que tengo esa cercanía con Dios, volvió aquella “temerosidad” que de niño tenía por la palabra de Dios e incluso, yo considero que mi comportamiento ha cambiado, algunos profesores me lo han dicho, que he mejorado las cosas, no todo... **son pasos que uno va dando, poco a poco vamos poco las personas vamos cambiando**, no se da de la noche para la mañana, considero que ahora soy... más... más dado, más sumiso, más humano con los que son mis compañeros, mis profesores y con las mismas coordinadoras... ”... “**aquella cosa del no querer entrar a clase se convirtió, como le digo, en una... en una superación personal** es que... buscamos ser mejor, buscamos avanzar, no quedarnos estancados en un solo lugar... poco a poco he ido cambiando esa etapa porque me quedan unos días aquí y no quiero que...irme del colegio y que... no quiero dejar una mala impresión en el colegio... que el día de mañana me vean por la calle y digan jese muchacho estudió en el Don Simón y ese no sirve pa´ nada ”.

Según lo expresado por los estudiantes, el cambio que se ha dado ha sido muy positivo, pues ahora poseen otra visión de lo que es la escuela, la ven como un lugar donde es agradable estar y quieren estar, donde viven una convivencia basada en la unión y la familiaridad, donde “ya” no hay peleas y conflictos. Al crear espacios para aflorar sus sentimientos y expresar sus emociones han reflexionado sobre lo han vivido y les gusta el cambio: quieren y les gusta estar en un ambiente que les brinda afecto, comprensión y escucha.

Percepción de los Representantes

Todo padre busca una escuela que además de brindar calidad académica, ofrezca seguridad y bienestar a sus hijos, en tal sentido, un reclamo sentido y expresado por los representantes de la institución al inicio del año escolar era que se le diera estabilidad emocional, física y cognitiva a sus representados. En tal sentido y en virtud de lo que han percibido de la escuela en este año escolar expresan cómo ven ahora la institución.

Pierina: *“...el cambio en este año ha sido impresionante... La participación en los talleres que están haciendo, por lo menos la catequesis... el teatro... Las niñas están muy entusiasmadas... mi niña llega y enseguida “no, ya me tengo que ir, voy pa’ teatro”, sale con entusiasmo..., las ganas que tiene... eso no lo habíamos visto acá en el colegio desde que yo las tengo aquí. Los cambios han sido muchos..., por lo menos, yo estoy muy satisfecha, muy agradecida porque verdaderamente yo he notado los cambios...”*

Rubby: *“El colegio hay tenido bastantes cambios... la parte de traer el catolicismo al colegio eso lo mejora como tal porque se hace una depuración y los niños entienden que tener a Dios en su vida es importante... Pienso que se deberían seguir implementando técnicas que ayuden a que los muchachos, hoy en día, aprendan a tener una mejor educación y que en el colegio, todos estos métodos sirven para su futuro...”*

Shaula: *“... a partir de las actividades de la tarde mi niño se ha vuelto más responsable con sus actividades... estoy contenta con las actividades que han implementado aquí por las tardes para los niños, espero que mantengan esa iniciativa por el bien, por el desarrollo de nuestros hijos...”*

Mónica: *“...antes no se practicaban ninguna de esas actividades... gracias a Dios este año... los muchachos están muy interesados, porque practican sus actividades... en la escuela se ha notado bastante un cambio... a los muchachos les gusta... los representantes estamos muy apoyados por la escuela... los representantes se están integrando mucho a lo que son las actividades... los muchachos están como más apegados a la escuela, están más pendiente de lo que se hace, de las actividades... se ve el ambiente diferente...”*

Lo expresado por los representantes corrobora lo señalado por los estudiantes, pues perciben un ambiente más amigable en la escuela; de igual forma coinciden al señalar que en los estudiantes se han generado cambios pues los perciben más interesados por las actividades escolares y más atentos a sus responsabilidades. Esto evidencia que se está gestando en el estudiantado cierto sentido de pertenencia hacia su casa de estudios.

Percepción de los co-investigadores.

El docente es un agente de vital importancia en la formación integral del individuo; después de la madre o el padre es el más cercano al niño y en su labor observa, registra, ejecuta acciones para mejorar y/o cambiar actitudes y comportamientos. En este sentido, los co-investigadores han tomado momentáneamente el lugar de ese agente tan importante. Están en contacto directo con los participantes, por tanto son testigos de sus reacciones, emociones, actitudes y actuaciones. A continuación se expone brevemente su percepción del fenómeno.

Diomar (co-investigador): *“...llegue en noviembre de 2016... me habían dicho que los muchachos eran fuertes... los muchachos de catecismo han tenido un gran avance... muchas mamás me han dicho: “ha habido un cambio en mi muchacho...” venían con un estereotipo de hacer lo que ellos quisieran... poco a poco fui viendo ese cambio de actitud... en tan poco tiempo se ha visto el trabajo que se ha hecho... hay muchas cosas que ajustar pero para como estábamos al principio si se ha transformado,, el teatro les ha ayudado mucho a liberar esa energía que tienen...”*

Padre Argenis (co-investigador): *“...por ejemplo, aquí tenemos alumnos que no se les podía hablar... tenemos alumnos que eran totalmente irreverentes hacia la autoridad... ahorita yo les puedo hablar y ellos obedecen... en muchos de ellos se ha dado un cambio... y muchos de estos muchachos han ido cambiando poco a poco debido a esta familiaridad... ahorita hay un sentido de familiaridad, hay un sentido de perdón, un sentido de reconciliación... ellos lo están haciendo porque quisieron, ninguno de ellos está obligado... yo sí creo que hemos ido dando muchos pasos importantes en el colegio...”*

La percepción de cambio, de transformación ha sido más notoria para los docentes y co-investigadores pues han podido comparar el antes vivido con el ahora.

Se reitera, para ellos, el sentido de familia, el cambio de actitud en los estudiantes y representantes lo que ha conllevado a una mejora en la convivencia escolar.

Aspectos no abordados, inconvenientes presentados y metas no cumplidas. Lo exitoso, lo mejorable y la posibilidad de continuar el proceso

Entre los aspectos no abordados se consideran la integración de los padres y representantes en una Escuela de Padres, lo cual no se consolidó como una meta por alcanzar. Otro aspecto que mostró inconvenientes y se evidencia como un aspecto a abordar en un futuro, es el compromiso docente. El personal en un primer momento observó animado e interesado, sin embargo, un significativo número de ellos se mostró apático y poco colaborador. Finalmente, una meta no cumplida en su totalidad fue la continua destrucción de pupitres, que si bien es cierto, la cantidad en daño sobre estos ha sido mucho menor este año, no deja de ser preocupante.

La transformación en la convivencia escolar ha sido notoria, en los últimos seis meses se han minimizado los hechos de violencia, los hurtos y daños a la infraestructura. Se pretende continuar con esta actividad exitosa incorporando nuevos participantes; así mismo orientar las acciones hacia la creación y desarrollo de actividades deportivas, científicas, ambientales y cívicas.

Reflexiones finales

En función de las observaciones realizadas y los resultados evidenciados, es posible señalar algunos aspectos susceptibles de ser ampliados, mejorados o cambiado. En tiempos de turbulencia social, ofrecer a los niños y jóvenes, espacios para desarrollar habilidades, no solo potencia capacidades y destrezas, también les brinda la oportunidad de expresarse, de cambiar actitudes, de descubrirse como dueños de un espacio que a la vez pertenece a otro y eso se debe respetar. Darles la oportunidad de ser ellos mismos proporcionando otras actividades complementarias que les ayude a descubrir lo que realmente les gusta, pero que para alcanzarlo hay que aprender a superar retos, a convivir, ser creativos y perseverantes.

La formación espiritual en la institución ha favorecido el inicio de la transformación de un espacio educativo reflejo de la situación convulsionada que muestra actualmente el país y pese a que no se lograron las metas en todas las

intencionalidades, se ha marcado una pauta que ha de seguirse para alcanzar la verdadera transformación educativa: la formación de un buen cristiano y mejor ciudadano en el que la integralidad no se quede en la letra muerta de un certificado, sino que se demuestre en los aportes que dicho individuo dé al desarrollo de su familia, su comunidad, su país y la sociedad.

En esta propuesta de intervención todavía hay mucho por hacer, muchas metas que alcanzar, caminos que retomar y sendas que evitar. Las evidencias mostradas día a día señalan un camino efectivo para abordar ciertos hechos que afectan el desarrollo integral del educando y aunque no es una panacea, en conjunto con otras acciones que se emprendan darán el resultado esperado. En definitiva, si se produjo transformación y los resultados abren las puertas a otras acciones y proyectos que pueden y deben emprenderse.

Referencias

- Ander, E. (1982). *Técnicas de investigación social*. España: Humanitas.
- Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz*. [Documento en línea]. Quaderns de Construcció de Pau No. 20. Recuperado de: http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [Revista en línea], Recuperado de :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404405>> ISSN 0213-8646.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Hachette.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2016). *Orientaciones pedagógicas. Año escolar 2016-2017*. Caracas, Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Murcia, J. (2002). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación acción participante*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Pérez, G. (2006). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Madrid: Narcea.

- Ramírez, J. J. (2016). *Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria: un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. (24ª ed.). Madrid: Espasa.
- Rojas de Escalona, B. (2014). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. Caracas, Venezuela: FEDUPEL.
- Teppa, S. (2006). *Investigación-acción participativa en la praxis diaria*. Barquisimeto: Excelencia Educativa.
- UNESCO (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores.

Estrategias didácticas para la enseñanza de la historia de Venezuela

Maryoris Ledezma-Guzmán¹

¹Docente titular del Ministerio del Poder Popular para la Educación (Estado Zulia-Venezuela). Magister Scientiarum en Administración de la Educación Básica. Email: mkmaryorismk@hotmail.com

Resumen

Esta investigación se orientó a formular lineamientos teóricos sobre estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia de Venezuela, según los tipos de contenidos; dirigidos a estudiantes de Educación Media general. Metodológicamente el estudio se concibió como una investigación de tipo descriptivo, con diseño de campo mediante encuesta. La población estuvo constituida por 12 docentes del nivel educativo mencionado. Como instrumento de recolección de datos se aplicó un cuestionario con 22 ítems y 3 alternativas de respuestas (siempre, algunas veces, nunca). Los resultados de la investigación permitieron concluir que se observa en la enseñanza de la Historia de Venezuela una práctica docente con limitaciones y deficiencias, apegada a viejos moldes meramente verbalistas, con desconocimiento en el manejo de procedimientos modernos en el desarrollo de un tema histórico, exigiendo material a los estudiantes sin planificar adecuadamente el uso que se le va a dar. Es importante por esto, seleccionar, combinar y poner en práctica estrategias didácticas que generen una verdadera participación de los estudiantes, la adquisición de un juicio crítico maduro y la posibilidad de aprender a aprender. Igualmente, se concluye que el aspecto más importante a definir es el lugar de inserción de los contenidos de Historia de Venezuela en la malla curricular de la enseñanza: conceptual, procedimental y actitudinal. La integración de los contenidos de Historia de Venezuela en forma transversal en las materias regulares de estudio es una idea muy atractiva, que se deben incluir también a través de los ejes integradores y hacer hincapié en los pilares de la educación.

Palabras clave: Estrategias didácticas, Enseñanza, Historia

Didactic strategies for the teaching of Venezuela history

Abstract

This investigation was oriented to formulate theoretical guidelines on didactic strategies for the teaching of the History of Venezuela, according to the types of contents; aimed at general education students. Methodologically, the study was conceived as a descriptive research, with field design through a survey. The population was constituted by 12 teachers of the mentioned educational level. As a data collection instrument, a questionnaire was applied with 22 items and 3 alternative answers (always, sometimes, never). The results of the investigation allowed us to conclude that a teaching practice with limitations and deficiencies is observed in the teaching of the History of Venezuela, attached to old merely verbalistic molds, with ignorance in the handling of modern procedures in the development of a historical subject, demanding material to students without properly planning the use that will be given. Therefore, it is important to select, combine and put into practice teaching strategies that generate a true participation of students, the acquisition of mature critical judgment and the possibility of learning to learn. Equally, it is concluded that the most important aspect to be defined is the place of insertion of the contents of History of Venezuela in the curricular mesh of teaching: conceptual, procedural and attitudinal. The integration of the contents of History of Venezuela in a transversal way in the regular subjects of study is a very attractive idea, which should also be included through the integrating axes and emphasize the pillars of education.

Keywords: Teaching strategies, Teaching, History

Introducción

La historia es el medio a través del cual un pueblo, país o nación puede conocer las raíces de su cultura y desarrollo, es un factor importante en la formación de ciudadanos capaces de participar en las transformaciones que sufre la sociedad en la cual se desenvuelve. No obstante, no se le ha dado el puesto que esta merece en la conformación de la conciencia nacional y ha sido relegada a un segundo puesto. Dentro

de la historia como área importante en la formación integral del individuo está inserta la microhistoria que representa una oportunidad para que el estudiante conozca el medio que lo circunda y que el mismo debe poseer como parte importante del conocimiento.

En el contexto mundial se han venido observando en la actualidad que los estudiantes adolescentes miran la historia del mundo, como un tema monótono, la única razón que se enseña es porque alguien piensa que, en una edad del globalismo, los estudiantes necesitan saber sobre otras culturas. El desafío es hacer la Historia que les interesa; esto comienza con la manera como se organiza el tema, se necesita llevar un acercamiento fresco de enseñanza y el docente está llamado a asumir el reto aplicando estrategias didácticas concibiendo sus clases más dinámicas.

Cabe mencionar, que en las sociedades contemporáneas la Historia tiene un papel importante es por ello la maestra de la vida, como la definiera Herodoto, un conocimiento utilizado como justificación del presente, la Historia se vive en el seno de las sociedades para legitimar sus acciones políticas, culturales y sociales.

Entonces la Historia desarrolla la formación integral (intelectual, social y efectiva) de los estudiantes, por tal motivo la presencia de la misma se justifica por muchas razones; formar parte de la construcción de cualquier perspectiva conceptual en el marco de las Ciencias Sociales, tiene, desde el punto de vista, de los investigadores un interés propio y autosuficiente como materia educativa de gran potencialidad formadora. El estudio de la Historia sirve en la educación porque facilita la comprensión del presente, así mismo no hay nada en el presente que no pueda ser comprendido mejor conociendo los antecedentes.

Con respecto a la enseñanza de la Historia, hoy se habla de una nueva ciencia bajo el paradigma cualitativo fenomenológico, se plantean nuevos retos para la Historia, cuya perspectiva se centra en el sujeto, con su sistema de creencias y valores, actor y protagonista de todo fenómeno social contextualizado. La posición de la enseñanza de la Historia centrada en verdades dogmáticas en las cuales el docente y/o el libro de texto son los poseedores de la verdad, pareciera que aleja la construcción significativa del conocimiento.

En este sentido, Acedo (2004) refiere que para la Educación media y atendiendo las edades que ella abarca, las estrategias para la enseñanza de la Historia

deben centrarse en los contenidos conceptuales, categorías y nociones temporales. Existen diversos conceptos de tiempo: orden cronológico, agrupación de hechos coincidentes (sincronía) y el sentido de continuidad entre pasado, presente y futuro, implica la sustitución del tiempo estático por tiempo procesal, en la que influyen las nociones sociales y convencionales, extraídas del tiempo vivido.

Así, el tiempo requiere del pensamiento formal y por ende de la capacidad de abstracción, Carretero, Pozo y Asensio (1989) infieren la cronología reclama de los estudiantes la construcción de nociones temporales sucesivas, que siguen un proceso gradual; tiempo personal, tiempo físico, tiempo social y por último tiempo histórico, de profunda relación con las concepciones de cambio y permanencia.

De esta manera, el docente está llamado a asumir la función de facilitar en sus estudiantes un aprendizaje significativo a través del uso de estrategias didácticas, el educador utiliza para el desarrollo de los diferentes contenidos en cualquier área de aprendizaje. Entendiéndose por estrategia didáctica según Monereo (2001) como los procedimientos o secuencias de acciones de todas aquellas actividades consientes y voluntarias donde se incluyan técnicas, operaciones o actividades específicas cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas académicos.

La aplicación de una estrategia es controlada y no automática; sin embargo, toda estrategia didáctica conlleva a un aprendizaje que está inmerso en los contenidos ya sean estos conceptuales, procedimentales y actitudinales por lo que el docente debe ser cuidadoso al momento de planificar y aplicar estrategias.

Según lo anteriormente explicado, los contenidos de todas las áreas, deben ser desarrollos aplicando estrategias didácticas significativas que permitan al estudiante aprehender el nuevo conocimiento para lograr transferirlo a la vida cotidiana. Una de las áreas de aprendizaje donde los estudiantes generalmente muestran una actitud pasiva durante el desarrollo de las clases es el área de sociales, específicamente Historia de Venezuela, donde parecieran que las acciones que se aplican fuesen simple memorización de un conocimiento sin que haya un aprendizaje significativo de los contenidos desarrollados.

Las transformaciones que ha venido experimentando Venezuela en materia educativa, se ha enfatizado primordialmente en configurar ciudadanos con alto grado de

discernimiento, que sean analíticos, creativos, crítico reflexivos, para lo cual es menester contar con un equipo docente de amplitud mental, abierto al cambio, con visión, intuición, perspicacia de formación permanente e innovador.

En este contexto, se defiende igualmente la necesidad de que el currículo nacional en Venezuela, con sus planes de estudio y diseños tomen en consideración el desarrollo de la identidad nacional en un ámbito global enmarcado de modo especial en dejar de lado la abstracción de los contenidos que forman parte de las representaciones fundamentales en la enseñanza de la Historia, enseñar a convivir con lo tradicional, nacional y nuevas formas de socialización de pleno siglo XXI.

Al respecto, Velásquez y Ávila (2008) refieren que la pertinencia de la enseñanza de la Historia en los procesos locales y regionales viene dada por el hecho que la cotidianidad representa un espacio clave para comprender la identidad y cultura de los sujetos, es el lugar donde se viven las determinaciones sociales más amplias, por ejemplo el encarecimiento de la vida, las iniciativas para la sobre vivencia, la afirmación negación de la persona y sus valores.

En la expresión cultural y de identidad de los barrios o localidades se dan formas heterogéneas, no hay patrones homogéneos por varias razones. Por ejemplo, en el interior del Barrio o comunidad se encuentren grupos organizados a diferencia de la población que nunca se organiza ni hace vida colectiva. También la acción de los sectores dominantes tienden a impedir la homogenización y la construcción de una identidad fuerte en los sujetos populares, estas y otras razones provocan que haya diferentes formas de asumir la identidad.

Por lo cual lo importante es que lo cultural y social forman una realidad susceptible de ser intervenida y alterada, sea para provocar cambios o para reproducir determinados patrones establecidos en un momento histórico determinado, es allí donde entra el trabajo educativo que se hace, depende del sentido y la claridad que se da a las acciones que impulsan y de que las estrategias que se utilicen sean las más certeras para lograr los objetivos que se pretenden.

Cabe mencionar que la investigadora según sus experiencias, acota que la Historia se imparte de tal manera, que se hace una simple repetición de los hechos que han venido trascurriendo con el tiempo por lo tanto en el estado Zulia la Historia de

Venezuela, también es enseñada sin tomar en cuenta que el proceso didáctico es una actividad diversificada y permanente que compromete al docente y a los educandos, donde éstos últimos avanzan, desde la interpretación de una tarea cognoscitiva hasta la percepción, comprensión y consolidación de un nuevo contenido histórico.

La problemática planteada llama la atención en el Liceo Nacional Bolivariano Profesor César Martínez Valero, del Municipio Lagunillas en el Estado Zulia; donde se observan fallas en la falta de consideración de las Ciencias Sociales como materia científica, los estudiantes ven la Historia de Venezuela como una asignatura memorística, no muy interesante, que no conlleva a actividades discursivas, de indagación o de resolución de problemas.

En otras palabras, son los docentes de esta institución quienes deben aplicar estrategias didácticas que respondan plenamente a las necesidades formativas de los estudiantes y constituyan un componente válido en un proyecto educativo que no se base solo en la acumulación de información, sino también en el desarrollo de las capacidades de los educadores.

Por ello, la planificación de los contenidos deben estar estrechamente vinculados con los tipos de estrategias didácticas que el educador debe aplicar para que sus educandos logren comprender los hechos del pasado y situarlos en su contexto, comprender los diferentes puntos de vista históricos, así como las diversas formas de obtener información y evaluarlas; también transferir de forma organizada los conocimientos adquiridos.

Es importante destacar que las estrategias didácticas, en el proceso de enseñanza de la Historia son conocidas como todos aquellos recursos que se pueden desarrollar para facilitar la enseñanza del área y el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. El docente tiene el gran compromiso de tomar las nuevas generaciones conociendo su modo de vida, sus costumbres, creencias y promover un cambio donde sea capaz de analizar, entender el mundo que lo rodea y los cambios constantes que se producen en la humanidad.

De tal manera, se hace elemental que la enseñanza de la Historia las estrategias didácticas que utilice el docente para contribuir con el proceso de aprendizaje deben ir enmarcados en la búsqueda de la interrelación de los valores, las

tradiciones y expresiones culturales que están presentes en la localidad donde reside el estudiante. Dichas estrategias deben estar acorde con la edad del estudiante y con los medios de aprendizaje, la participación y la reconstrucción del conocimiento de los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), y tomar en consideración los elementos para la aplicación de las mismas, a su vez la enseñanza como conductora del aprendizaje emprende acciones específicas en las que el niño relacione la acción del conocimiento con su experiencia real.

En relación con esto, el conocimiento no puede ser visto como un mero objeto transferido entre individuos, sino que se va a constituir en un procesos de construcción y deconstrucción en el cual se usan diversas estrategias congruentes empleadas por el docente para desarrollar las habilidades cognoscitivas en los alumnos, las cuales cobran mayor importancia al enseñar Historia.

Con base en lo anterior expresado, las estrategias didácticas que el docente debe planificar para desarrollar los diferentes contenidos de la asignatura Historia de Venezuela deben seguir una metodología activa que permita el aprendizaje significativo tomando en cuenta los ejes transversales y los pilares propuestos en los cambios educativos que pretenden transformar al ciudadano en una persona participativa y responsable de su aprendizaje.

En consecuencia, resulta importante emplear ciertas estrategias didácticas que abarquen la cultura ancestral que permite identificar la Historia, hechos pasados, tradiciones y costumbres propias a partir de las vivencias del educando, siendo capaz de lograr comprender los procesos históricos. Así como lo sostiene Ausbel, citado por Díaz y Hernández (2002), el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo.

Es así como se plantea en esta investigación el objetivo general de Formular lineamientos teóricos sobre estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia de Venezuela, según los tipos de contenidos; dirigidos a los estudiantes de Educación Media General. En tal sentido, los objetivos específicos se orientan a Identificar los tipos de estrategias didácticas que aplica el docente para impartir los contenidos de la asignatura. Describir los elementos para la aplicación de las estrategias didácticas.

Estrategia didáctica

Las estrategias didácticas para Abeli (1995, p. 12), “son caminos pensados y conscientes hechos para alcanzar resultados que están claramente planteados en intenciones educativas”. Se aconseja que al momento de usar una estrategia didáctica previamente usada se medite sobre su conveniencia o no en el nuevo contexto y se hagan las modificaciones pertinentes necesarias.

Por otra parte, de acuerdo a Agudelo y Flores (2006) las estrategias son de naturaleza sistémica y compleja; no se pueden, plantear solo sin un trasfondo evidente de tipo teórico, instrumental y en el marco de todo un programa educativo. En otras palabras, están estrechamente relacionadas con las creencias (sobre el aprendizaje, la enseñanza, el programa y el curriculum) que el profesor tiene y con los procesos de pensamiento y toma de decisiones que subyacen a las acciones que realiza en la sala de clases.

En este contexto, se puede analizar que las estrategias didácticas comúnmente están ligadas a la metodología de la enseñanza pero sin duda, si no delimitamos los espacios de acción y se interesa en modelos educativos más amplios que tomen en cuenta la realidad y las plausibilidad psicológica a la vez que la validez de los contextos reales, las estrategias didácticas no estaría solamente referidas a las labores de planteamiento docentes sino que se vincula con todo el quehacer educativo y sin duda a modo de encaje sistémico; debe relacionarse de manera directa con las estrategias de aprendizajes de los estudiantes, a los contenidos curriculares y a los elementos que permiten su aplicación.

Ahora bien se entiende por estrategias didácticas a aquellos esfuerzos planificados sostenidos y coherentes que buscan que un contenido educativo o un conjunto de ellos sea de acceso a los estudiantes que mediante un esfuerzo de aprendizaje también estratégico logren acceder a este contenido y construir sobre lo dado, adaptarlo, desecharlo o simplemente agregarlo a sus acervos cognitivos.

Seguidamente, a la estrategia didáctica expuesta por Abeli (1995), que comprende un círculo comunicativo de segundo orden, el conocimiento continuaría en desarrollo, entonces podemos decir que la estrategia es el inicio del proceso de construcción del conocimiento a nivel educativo. Pero simplificando lo anterior un poco,

cuando se dice que es un círculo es porque toda estrategia didáctica ha de establecer encajes de convivencia, relación y armonía posible con la estrategia de aprendizaje de los estudiantes y los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) a través de los elementos.

En consecuencia, según Poggioli (2005), se entiende por estrategias didácticas aquellas acciones que realiza el docente con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas deben apoyarse en una rica formación teórica de los docentes, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente se considera que el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias didácticas, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse ampliamente. Mientras que en un momento estas estrategias pueden ser de enseñanza, para el docente, se pueden convertir en estrategias de aprendizaje para los estudiantes. Según su aplicación se clasifican de acuerdo al tipo de acciones que va a desarrollar el docente, tanto en relación con el contenido como relativas a las actividades del estudiante y estas se pueden llevar a cabo a través de los tipos de estrategias: Preinstruccionales, coinstruccionales, postinstrucciones.

Estrategias preinstruccionales. Las estrategias preinstruccionales, de acuerdo a Poggioli (2005), “son aquellas que preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender, de igual manera para que el aprendiz en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas” (p. 154). Cabe señalar que son estrategias encaminadas a generar o activar conocimientos previos que permiten entender, asimilar e interpretar la información nueva, para luego, por medio de ella, reestructurarse y transformarse hacia nuevas posibilidades. También pueden contribuir a esclarecer las expectativas apropiadas en los estudiantes sobre sus aprendizajes. Las más utilizadas son: Objetivos, organizadores previos y las señalizaciones.

Estrategias coinstruccionales. Son aquellas que apoyan los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza aprendizaje, permiten que el aprendizaje mejore la atención e identifique la información, de igual manera logre una mejor

codificación y contextualización de los contenidos de aprendizaje, así, como también organice, estructure e interrelacione las importantes. Con estas estrategia se busca el logro de un aprendizaje con comprensión, entre ellas tenemos las ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías y cuadros entre otros.

Estrategias postinstruccionales. son las que se presentan en término del episodio de la enseñanza y permiten tener una visión autentica, integra e incluso construir su propio aprendizaje. Algunas de ellas son. Resúmenes, organizadores, gráficos, preguntas intercaladas, organizadores textuales.

Para González y Salas (2015) las estrategias de facilitación para un aprendizaje significativo incluyen el ayudar al estudiante a percibir el lenguaje técnico a través del humanismo participativo, ello se constituye en una de las estrategias más sugerentes en cualquier tipo de asignatura, ya que aprender un contenido de manera significativa es aprender su lenguaje, no sólo palabras, sino también otros signos, instrumentos y procedimientos. Aprenderlos de forma crítica es percibir ese nuevo lenguaje como una nueva forma de percibir el mundo. La enseñanza debe buscar la facilitación de ese aprendizaje, el cual es mediado por el intercambio, clarificación y negociación de significados que se hace a través del lenguaje humano.

Finalmente, se destaca con respecto a los elementos para la aplicación de las estrategias, que según Pozuelos (2007) muchos educadores usan una actividad con toda la clase para determinar qué elementos ordenar. Desde esta perspectiva, el proceso que se atraviesa para dar con esa lista puede ser una actividad significativa en sí misma. A través de la lluvia de ideas y la discusión en clase, los estudiantes negocian la formulación, construyen ideas que la ayudan a entender y deciden cuáles elementos son los más importantes para incluir en la lista; como la organización del grupo, ambiente, el trabajo, las actividades a realizar y las fases.

La Historia y su método en las ciencias sociales

La historia es la ciencia que tiene como objeto de estudio el pasado de la humanidad y como método el propio de las ciencias sociales. El uso del término Historia Velásquez y Ávila (2008) lo hacen equivalente a cambio en el tiempo, ya que existen

múltiples definiciones de la historia, pero casi todas coinciden en señalar que es el estudio de las acciones humanas reflejadas en el pasado.

La Historia, al igual que el resto de las disciplinas sociales, permite al hombre obtener conocimiento de la realidad. Villoro (2008), señala que ese conocimiento le otorga una orientación permanente y segura de sus acciones en el mundo. Dentro la ciencia social se encarga de estudiar de manera general a las acciones del hombre, sus consecuencias, intentándoles dar una explicación lógica, coherente, alejada de interpretaciones mágicas o de carácter sobrenatural, ajenas de la acción humana. Se busca pues, con la historia establecer una orientación del hombre en su medio.

El estudio de la historia parte del presente, plantea las interrogantes que incitan a buscar en el pasado. Intenta así, dar razón de nuestro presente concreto. Los historiadores se encuentra todos trabajando en distintas ramas del mismo estudio: El estudio del hombre, de su mundo circundante, de los efectos de éste sobre el hombre y de los efectos sobre el mundo que lo rodea. Sin embargo, el objeto que se propone alcanzar, es la comprensión.

El hombre, para el entendimiento y manipulación de su realidad, ha dividido en dos grandes sectores el cúmulo de conocimientos y métodos que derivan de la comprensión de su entorno. Aunque la división es artificial, ya que la realidad es única e indivisible, le permite al hombre facilitar el proceso de comprensión de la realidad. Así tenemos por un lado a las ciencias naturales, referentes al estudio de los fenómenos de la naturaleza, y las ciencias sociales enfocadas al estudio de los fenómenos derivados de la acción humana. Así, la necesidad de aprehender la realidad impele a los hombres a integrar los conocimientos y métodos de distintas disciplinas, aunque algunas veces los resultados no son tan exitosos como se esperaba. Por ello, es importante plantearse la búsqueda de las mejores estrategias didácticas para hacerla comprensible.

Metodología

De acuerdo con el problema y el objetivo planteado la presente investigación es de tipo descriptiva, según lo señalado por Hernández, Fernández y Baptista (2010) las investigaciones de carácter descriptivo con un diseño no experimental, transeccional, descriptivo de campo y bibliográfico. Las investigaciones descriptivas son todas

aquellas que se orientan a recolectar informaciones relacionadas con el estado real de las personas, objetos, situaciones o fenómenos, tal cual como se presentaron en el momento de su recolección en este caso se precisa formular lineamientos teóricos sobre las estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia de Venezuela, según los tipos de contenidos.

Mientras que Arias (2006) refiere que la población o universo se refiere al conjunto para el cual serán válidas las conclusiones que se obtengan; a los elementos o unidades involucradas en la investigación; para Namakforoosh (2007), el tamaño de la población influye en la selección del tamaño del muestreo; si el tamaño de la población es pequeña, es decir, es manejable se puede considerar como muestra. En consecuencia, para efectos de esta investigación, la población está compuesta por 12 docentes del Liceo Nacional Bolivariano Prof. César Martínez Valero de la parroquia El Danto, Municipio Lagunillas del Estado Zulia.

En cuanto a las Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos, se emplea como técnica a la observación directa, a su vez se utiliza como instrumento un cuestionario el cual permite obtener la información de manera concisa, en un lapso no muy prolongado; el mismo fue estructurado en ítemes los cuales permitirán procesar la información atendiendo a ciertos parámetros.

Al cuestionario se le aplicó la validez del contenido y de construcción para establecer la relación del instrumento con las variables que pretende medir, además de relacionar los ítemes con los basamentos teóricos y los objetivos de la investigación para que exista consistencia y coherencia técnica.

Para la medida de confiabilidad se utilizó el índice de confiabilidad de Alpha Cronbach de coherencia interna debido a que los ítemes tienen más de dos alternativas de respuesta, resultando con altamente confiable según el coeficiente de 0,899 en el rango más alto.

Análisis de los resultados

Los resultados derivados de la aplicación del instrumento de recolección de datos aluden a la medición de indicadores y dimensiones de la variable Estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia de Venezuela.

Tabla 1.
Estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia de Venezuela. Dimensión:
Tipos de estrategias.

Indicadores	Siempre		Algunas veces		Nunca		Total	
	fa	Fr	fa	Fr	fa	fr	fa	fr
Preinstruccionales	2	16,6%	9	75%	1	8,4%	12	100%
Coinstruccionales	2	16,6%	1	8,4%	9	75%	12	100%
Postinstruccionales	3	25%	1	8,4%	8	66,6%	12	100%
Promedio	19,4%		30,6%		50%		100%	

Fuente: Datos extraídos del instrumento de recolección de datos (2018)

Una vez tabulado los resultados, se obtuvo en torno al indicador estrategias preinstruccionales, 75% de la población encuestada afirmó que algunas veces preparan al estudiante en relación con qué/cómo va a aprender sobre la Historia de Venezuela y orienta la atención del estudiante sobre los contenidos de la misma. Por su parte, 16,6% respondió en la alternativa siempre y 8,4% restante señaló que nunca lo hace.

En relación al indicador estrategias coinstruccionales, se obtuvo como resultado mayor 75% de los docentes analizados, señalaron que nunca los estudiantes articulan la información nueva y la que ya poseen durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia de Venezuela. Con respecto al indicador estrategias postinstruccionales se evidenció que 66,6% de la población nunca utiliza este tipo de estrategia las cuales le permiten al estudiante construir su propio aprendizaje de la Historia de Venezuela.

Partiendo de todo lo anterior, se obtuvo como promedio general de la dimensión tipos de estrategias, 50% de los encuestados nunca emplean las de tipo coinstruccionales y postinstruccionales, mientras que 30,6% restante las emplean algunas veces y 19,4% siempre. Tales resultados permiten inferir que los contenidos de Historia se imparten en forma tradicional magistralmente, sin promover en el estudiante el interés por estudiar y conocer nuestros antepasados de manera dinámica.

Tabla 2.
Dimensión: Elementos para la aplicación de estrategias

Indicadores	Siempre		Algunas veces		Nunca		Total	
	fa	Fr	fa	Fr	fa	Fr	fa	fr
Organiza el grupo	2	16,6%	2	16,6%	8	66,6%	12	100%
Ambiente	1	8,4%	8	66,6%	3	25%	12	100%
El trabajo	1	8,4%	8	66,6%	3	25%	12	100%
Actividades	3	25%	8	66,6%	1	8,4%	12	100%
Fase	0	0	12	100%	0	0	12	100%
Promedio	11,6 %		63,2 %		25, 2%		100%	

Fuente: Datos extraídos del instrumento de recolección de datos (2018)

Por otra parte, en la dimensión Elementos para la aplicación de estrategias, se observa en el indicador Organiza el grupo, que 66,6% de los sujetos encuestados indicó que nunca imponen a los estudiantes trabajar en grupo los contenidos que se presenten oralmente o a través de otros canales. En relación con el indicador ambiente, se evidencia que 66,6% algunas veces propician el ambiente para abordar los contenidos de Historia de Venezuela. Asimismo, en torno al indicador trabajo, se obtuvo que 66,6% de la población afirmó que algunas veces prevé que tipo de ayuda va a ofrecer a los estudiantes para la Historia de Venezuela.

Con respecto al indicador actividades, también 66,6% de la población indicó que algunas veces anticipa las reacciones de los estudiantes durante el desarrollo de las mismas. Mientras que en el indicador fase, 100% manifestó que algunas veces utilizan variedad de estrategias de acuerdo a la presentación de los contenidos de Historia de Venezuela.

Partiendo de todo lo anterior, se obtuvo como promedio general de la dimensión: Elementos para la aplicación de estrategias que 63,2% de los encuestados algunas veces combinan la organización de grupo, ambiente, el trabajo, actividades y fase, en la presentación de contenidos, mientras que un 25,2% afirmó que nunca lo hacen y 11,6% coinciden en utilizar siempre estos elementos. En este sentido, se logró analizar que la utilización de una estrategia implica planificarla, incluirla dentro del

programa de enseñanza, es decir relacionarla con los propósitos, el tipo de contenido, planificarla de acuerdo con el contexto y el grupo particular de estudiantes.

Tabla 3.
Dimensión: Contenidos

Indicadores	Siempre		Algunas veces		Nunca		Total	
	fa	Fr	fa	Fr	fa	Fr	fa	fr
Conceptual	1	8,4%	8	66,6%	3	25%	12	100%
Procedimental	3	25%	8	66,6%	1	8,4%	12	100%
Actitudinal	1	8,4%	8	66,6%	3	25%	12	100%
Promedio	14%		66,6%		19,4%		100%	

Fuente: Datos extraídos del instrumento de recolección de datos (2018)

Finalmente, en la dimensión Contenidos, mediante tabulación de resultados, se evidenció que en el indicador Contenido Conceptual, 66,6% afirmó que algunas veces los contenidos conceptuales permiten al estudiante la apropiación de los conceptos fundamentales de la Historia de Venezuela. Igualmente en el indicador Contenido Procedimental, 66,6% señalaron que algunas veces los contenidos procedimentales desarrollan habilidades cognitivas para resolver problemas referentes a la Historia de Venezuela y establecen el razonamiento de los estudiantes entrenando procedimientos específicos. De manera semejante, 66,6% de la población encuestada consideran en el indicador Contenido Actitudinal, que algunas veces articulan los contenidos de Historia de Venezuela con los proyectos de vida para construir un determinado sentido de la existencia.

Partiendo de todo lo anterior, se obtuvo como promedio general de la dimensión: Contenidos que 66,6% de los encuestados algunas veces emplean los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en la enseñanza de la Historia de Venezuela, mientras que 19,4% afirmó que nunca usarlos de acuerdo a las indicaciones de las orientaciones educativas emanadas por el sistema, y un restante 14% señaló que siempre los toman en cuenta para planificar sus clases.

Consideraciones finales

Las consideraciones finales de esta investigación incluyen tanto conclusiones como sugerencias para mejorar la situación planteada como problema educativo a través de un resumen de los lineamientos teóricos sobre estrategias didácticas. En primer lugar, al identificar los tipos de estrategias didácticas que aplica el docente para la enseñanza de los contenidos, se observa en la enseñanza de la Historia de Venezuela una práctica docente con limitaciones y deficiencias, apegada a viejos moldes meramente verbalistas, con desconocimiento en el manejo de procedimientos modernos en el desarrollo de un tema histórico, exigiendo material a los estudiantes sin planificar adecuadamente el uso que se le va a dar. Es importante por esto, seleccionar, combinar y poner en práctica estrategias didácticas que generen una verdadera participación de los estudiantes, la adquisición de un juicio crítico reflexivo y la posibilidad de aprender a aprender.

Por otra parte, se logró describir los elementos para la aplicación de las estrategias didácticas, determinando que los docentes en cuestión de estudio, en muy pocas oportunidades imponen a los estudiantes trabajar en grupo los contenidos que se presenten oralmente o a través de otros canales, lo cual ayudaría a propiciar el ambiente para abordar los contenidos de Historia de Venezuela, anticipando las reacciones de los educandos durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

En consecuencia, al analizar los tipos de contenido según los aprendizajes, el aspecto más importante a definir es el lugar de inserción de los contenidos de Historia de Venezuela en la malla curricular de la enseñanza: conceptual, procedimental y actitudinal. De hecho, los programas están ya sobrecargados y difícilmente soportan nuevas materias. La integración de los contenidos de Historia de Venezuela en forma transversal en las materias regulares de estudio es una idea muy atractiva, que se deben incluir también a través de los ejes integradores y hacer hincapié en los pilares de la educación. Nunca se deben escatimar esfuerzo alguno, para hacer de la enseñanza de la Historia de Venezuela, una oportunidad más para sentar la conciencia en los estudiantes, primero de lo que sucedió, luego de la realidad actual y finalmente de sus proyecciones hacia nuevas y mejores situaciones. Resulta de gran importancia

que el docente busque nuevas formas de trabajar los contenidos del área de Historia de Venezuela, de manera que resulten más significativos, y permitan el aprendizaje receptivo y por descubrimiento.

Entre los lineamientos teóricos sobre estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia de Venezuela, se destaca que la verdadera preocupación del docente deberá ser, ayudar a los estudiantes a darse cuenta de aspectos como su ubicación en el contexto histórico-social; que hay una interacción permanente y continua entre personas y grupos; que en sus relaciones interpersonales, hay derechos y obligaciones; que el comportamiento humano está condicionado por muchos factores como los económicos, sociales, políticos, culturales y religiosos; que el hombre y la mujer son responsables y libres en sus acciones en la medida de su propia conciencia.

Asegurarse además que, los objetivos de aprendizaje de la Historia de Venezuela sean lo suficientemente claros y precisos. Proporcionar a los estudiantes las condiciones favorables para un aprendizaje reflexivo, estimulando su interés y reforzando sus motivaciones por aprender, utilizar los procedimientos más adecuados para alcanzar los objetivos propuestos, evaluando la marcha del proceso y la consecución de los objetivos, guiando y orientando el aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, se hace énfasis en la necesidad de llevar al docente a reflexionar sobre su propia formación integral, sobre sus actitudes, comportamientos y prácticas que afectan directamente la labor educativa, participando de ese modo en el mismo proceso de formación moral de los educandos y convirtiéndose de esa forma en un modelo digno de imitar.

Referencias

- Abeli, H. (1995). *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Madrid: Nercea.
- Acedo, M. (2004). Plan de enseñanza Historia para el historiador principiante para Educación Media. *Revista Anales de la Universidad Metropolitana*. 4,(1), 33-49. Caracas.

- Agudelo, A. y Flores, H. (2000). *El Proyecto Pedagógico de Aula y la Unidad de Clase. La planificación didáctica en el contexto de la reforma educativa del nivel de Educación Básica*. Caracas, Venezuela: Panapo.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme.
- Carretero, M., Pozo, J. I. y Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*, Madrid: Aprendizaje Visor.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias de aprendizaje significativo*. (2da ed.) México: McGraw Hill Interamericana.
- González, L. y Salas, M. (2015). Estrategias facilitadoras y aprendizaje significativo en el Laboratorio de Circuitos Eléctricos del IUTC. *Omnia*, 21,(2), 71-83. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta Ed.) México: McGraw Hill.
- Monereo, C. (2001). Las estrategias de aprendizaje. *Revista Letras de Deusto*. 31,(91), 81-100.
- Namakforoosh, N. (2007). *Metodología de la investigación*. (2da. ed.). México: LIMUSA.
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias Cognoscitivas. Una Perspectiva Teórica*. (Serie Enseñando a Aprender). Caracas: Fundación Polar.
- Pozuelos, F. (2007). *Trabajos por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencia*. (Colección Colaboración pedagógica 18). Sevilla: Cooperación Educativa.
- Velásquez, L. y Ávila, C. (2008). *Estrategias didácticas creativas para la enseñanza de la historia de Venezuela en la Tercera Etapa de Educación Básica*. Recuperado de:
<http://congresodehistoriaregionalenmiranda.blogspot.com/2009/01/estrategias-didcticas-creativas-para-la.html>
- Villoro, L. (2008). Pensar en español. *Revista ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. 184,(734).

La complejidad en la integración de las áreas de aprendizaje del currículo en educación media general

Gladys Romero-Alcalá, Neida Morillo-Hermoso y Freddy Assaf-Weffer

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Núcleo Maracaibo Línea de Investigación: Concepciones Epistemológicas y Didáctica de la Ciencia.

Resumen

La presente investigación tiene como finalidad develar la complejidad de la integración del currículo en Educación Media General en Punto Fijo. Estado Falcón. El estudio es fundamental porque está orientado a descubrir como mediante la integración de los componentes del currículo se llega a la complejidad del pensamiento en los docentes y estudiantes mediante la operatividad del diseño curricular bolivariano, el cual establece planes de acción novedosos, viables y progresivos dirigidos a reinventar el modelo educativo, en donde las instituciones se conciben como lugares que promueven la creatividad y el trabajo colaborativo de los estudiantes donde adquieran las competencias y valores esenciales para desarrollarse con éxito en la sociedad. Este estudio está enmarcado en la línea de investigación: Concepciones Epistemológicas e Interacciones Didácticas de las Ciencias. Se ubica en el enfoque de investigación cualitativa, dentro del paradigma interpretativo, bajo el método fenomenológico como manera de acercarse al fenómeno de estudio y el método hermenéutico para comprender él mismo. Se aplicarán como técnicas: la observación no participante, la entrevista a profundidad y la autoobservación, con sus respectivos instrumentos. En el análisis se aplicará, la codificación, la categorización y la contrastación teórica de las cuales emergerá la teoría. Dentro de los resultados esperados se pretende comprender la visión del docente y el estudiante frente al diseño curricular actual y así generar acciones que motiven o incentiven la operatividad del mismo para lograr viabilizar el funcionamiento del subsistema educativo y por tanto de la sociedad.

Palabras clave: Complejidad, Integración, currículo.

The complexity in the integration of the learning areas of the medium general education curriculum.

Abstract

The purpose of this research is to reveal the complexity of the integration of the curriculum in Medium General Education in Punto Fijo, Falcon State. The study is fundamental because it is aimed at discovering how the integration of the components of the curriculum leads to the complexity of thinking in teachers and students through the operability of the Bolivarian curricular design, which establishes innovative, viable and progressive action plans aimed at to reinvent the educational model, where institutions are conceived as places that promote creativity and collaborative work of students where they acquire the essential skills and values to develop successfully in society. This study is framed in the line of research: Epistemological Conceptions and Didactic Interactions of the Sciences. It is located in the qualitative research approach, within the interpretative paradigm, under the phenomenological method as a way of approaching the phenomenon of study and the hermeneutical method to understand itself. The following will apply techniques as: non-participant observation, in-depth interview and self-observation, with their respective instruments. In the analysis, the codification, the categorization and the theoretical contrast will be applied, from which the theory will emerge. Among the expected results it is to understand the vision of the teacher and the student against the current curricular design and generate actions that motivate or encourage the operation of it to achieve viable operation of the educational subsystem and therefore society.

Key words: complexity, integration, curriculum

Introducción

En los últimos años se han producido cambios a nivel mundial que evidencian deficiencia en los sistemas educativos. Al respecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, advirtió sobre la eficacia en los centros escolares de todo el mundo, esta conclusión surge de la IV Reunión Mundial de

Educación, en la cual participaron representantes de 23 países, donde se analizó la situación de la enseñanza, concluyendo que las instituciones educativas pueden solventar algunos de los problemas comunes que comparten los países como: crisis energéticas, escasez de alimentos, pobreza, y enfatiza la necesidad de que se redimensionen los modelos educativos que mejoren las condiciones de la enseñanza para el mundo. UNESCO (2006).

En este sentido, la situación de Venezuela en términos de educación, no difiere significativamente en relación con otros países, estos comparten modelos tradicionales similares donde el estudiante aprende de forma lineal no acorde con las capacidades intelectuales del adolescente. El modelo didáctico tradicional, según García (2007), con frecuencia lleva al aprendizaje memorístico sin llegar a la comprensión real de los conceptos. El enfoque es autoritario: exponer por parte del docente, tomar apuntes por parte de los estudiantes, posteriormente una sesión de preguntas y respuestas.

Esto evidencia, que la preocupación y el estudio de las dificultades relacionadas con la realidad escolar han sido incesantes en los últimos años. Otro tanto se puede decir de las propuestas y planes formulados a reformar el sistema educativo; no obstante los logros han sido siempre particulares y la escuela, salvo excepciones, sigue respondiendo al modelo tradicional. De este modo, es oportuno proseguir con los procesos de reformulación de los programas educativos y la práctica docente, con el fin de alcanzar una mayor efectividad de la producción intelectual y científica, que se corresponda con las exigencias, necesidades, posibilidades de cada pueblo propiciando verdaderamente al desarrollo de capacidades propias y permanentes de los estudiantes.

La única forma de lograr el ser humano integral que reclama el país es por medio de una educación que haga del conocimiento un derecho y de su construcción un proceso armónico con el trabajo interdisciplinario de las distintas áreas del saber, para luego aplicarlo en la solución de los complejos problemas actuales y futuros, ya que cada día es más imperante la planificación y la prevención para evitar situaciones indeseables.

Con la finalidad de brindar apoyo para lograr la planificación conjunta basada en los principios rectores del Currículo Bolivariano se establece la interdisciplinariedad

como acción a desarrollar por los docentes en su praxis educativa para la formación de un ser integral con un enfoque global de los problemas tanto de su contexto como de otros contextos en función de lograr la transformación individual y social.

Realidad observada

El Gobierno Bolivariano de Venezuela en el 2010 realizó una evaluación sobre la aplicación de los Proyectos de Aprendizaje en todo el Territorio Nacional y encontró que a pesar de que algunas instituciones abordan las nuevas reformas educativas tienen muchas debilidades, así como limitaciones conceptuales y procedimentales en cuanto a los principios de integralidad, promoviendo tanto los procesos interdisciplinarios, como transdisciplinarios en la praxis pedagógica.

Los resultados derivados de esta evaluación arrojan una serie de consecuencias del mal funcionamiento del sistema educativo venezolano, como: ausencia de programas o políticas de supervisión que garanticen el seguimiento, control y evaluación de experiencias a partir de los indicadores que superen el carácter fiscalizador y punitivo en pro de lograr una efectiva transformación social, excesivo burocratismo en el sistema educativo que dificulta la concreción de los procesos pedagógicos, técnicos y administrativos, carencia de formación permanente del docente para fortalecer las competencias pedagógicas emergentes hasta los modelos críticos y sociales, debilidades de los procesos de investigación y en especial atención a los procesos y diseños cualitativos.

Además, revelan situaciones alarmantes como: a) los proyectos de aprendizaje no están articulados con el PEIC, ni con los proyectos socio-productivos, b) la visión de la planificación no entiende la metodología por proyectos, presentando carencias hacia el abordaje de las necesidades y potencialidades del contexto y del individuo que aprende, encontrando proyectos desconectados de la realidad sin pertinencia social, netamente teóricos centrados en generalizaciones sin evidencia ni productos, c) parten de un diagnóstico desactualizado, las realidades van cambiando y con ello sus evidencias y d) la construcción de los proyectos de aprendizaje sigue siendo del docente muchas veces sin la participación de los estudiantes, representantes y comunidad por lo que no hay garantía de que el aprendizaje sea liberador o transformador tal como se plantea en las nuevas reformas curriculares.

Sin embargo, la realidad observada en el nivel de Educación Media General dentro del marco del proceso curricular venezolano muestra que aún el conocimiento esta parcelado sin darse operativamente la integración de las disciplinas, con una mínima relación entre los procesos transversales y el aprendizaje por competencias. El proceso de evaluación debe relacionarse con estrategias centradas en los estudiantes considerando las intencionalidades básicas asociadas a: crear, reflexionar, valorar, convivir y participar, las cuales se vienen implementando en las transformaciones curriculares.

Los docentes deben estar ganados para operacionalizar este currículo y se observan apáticos a pesar de la preparación académica que puedan tener, la falta de control, supervisión y seguimiento por quienes gerencian vienen empeorando la crítica realidad educativa venezolana, las personas involucradas no han consolidado significativos avances dentro de los fines del currículo bolivariano según expresan Pimienta y Moreno (2013).

La investigación tiene como meta monitorear las ideas expuesta por distintos críticos nombrados, instituciones y organizaciones para interpretar sobre su propia praxis educativa y reflexionar sobre la situación problemática develada. Por consiguiente, del presente estudio surgen las siguientes interrogantes y representan la columna vertebral del proyecto hasta lograr su meta final, reflejada de la siguiente manera: ¿Cómo es la naturaleza del nuevo diseño curricular del Nivel Educación Media General? ¿Cuáles intencionalidades básicas de la educación se vienen aplicando en la educación Media General? ¿Qué áreas del aprendizaje están integradas en el diseño curricular que orientan la educación Media General? ¿Cuál es el grado de inter y transdisciplinariedad en el diseño curricular en la educación Media General? ¿Cómo es la actuación del docente con respecto al diseño curricular en la educación Media General? ¿Cuáles son las competencias de la supervisión y seguimiento en el marco del nuevo diseño curricular en la educación Media General?

El monitoreo de estas interrogantes permitirá evaluar como se viene procesando cognitivamente el Nuevo Diseño Curricular en la Educación Media General del Municipio Carirubana. Punto Fijo, estado Falcón. Reflejándose a través de las presentes intencionalidades de la investigación que a continuación se exponen:

Intencionalidades y relevancia de la investigación

El propósito fundamental está orientado hacia la nueva concepción de la educación. Un currículo sobre la base de la competencia donde se integran las áreas de aprendizaje. Cuya filosofía es el aprender haciendo, el aprender aprendiendo fundamentos centrales de la educación del nuevo milenio, acciones que se evidenciarán a través del siguiente propósito:

General:

Develar la complejidad de la integración en el currículo de Educación Media General del Municipio Carirubana en el Estado Falcón.

El presente desafío, llevaran a evidenciar los siguientes propósitos específicos:

1. Interpretar las intencionalidades básicas de la educación que se vienen aplicando en el currículo del Nivel de Educación Media General del Municipio Carirubana en el Estado Falcón.
2. Examinar el proceso de integración de las áreas de aprendizaje del currículo en el Nivel de Educación Media General del Municipio Carirubana en el Estado Falcón.
3. Revelar el grado de inter y transdisciplinariedad en el currículo del Nivel Educación Media General del Municipio Carirubana. En el Estado Falcón.
4. Descubrir como se viene realizando la evaluación por competencias en las instituciones escolares del Municipio Carirubana. En el Estado Falcón.
5. Generar el entramado teórico, la teoría que emerge de las concepciones curriculares del Nivel de Educación Media General del Municipio Carirubana en el Estado Falcón.

Justificación

El estudio plantea verificar como las instituciones educativas autogestionan el aprendizaje sobre la base de proyectos y la integración de todos los elementos del currículo, en donde los docentes, estudiantes y comunidad van a aprender a valerse por sí mismos, a organizarse, a resolver sus problemas, a producir propuestas e iniciativas,

que les permitan mejorar su calidad de vida e ir formando una sociedad más participativa y justa, ya que con la intervención integrada de todos los actores en el proceso educativo, partiendo de su realidad, implementando diferentes acciones para su transformación, tomando en cuenta los aspectos socio-ambientales de la comunidad y así contribuir al desarrollo endógeno local y regional.

Por otro lado, plantea la optimización de los procesos de planificación para mantener a los estudiantes motivados y siempre atentos, asimismo implementación de técnicas de aprendizaje innovadoras y de evaluación la cual debe estar orientada a promover al máximo el desarrollo integral de todos los estudiantes, arrojando información y luz sobre sus fortalezas, debilidades y modos de aprender, todo dentro del marco de la integración curricular.

Contexto teórico referencial

Actualmente el Currículo Educativo Venezolano enfrenta transformaciones significativas en su estructura y funcionamiento. Pansza (2005) plantea que existe la necesidad en los docentes de apropiarse de los conocimientos necesarios para enfrentar el nuevo papel del educador, para el logro de tal fin se expondrán las ideas de Arnaz (1981) y Stenhouse (2003), quienes conceptualizan al Currículo, se expondrán las ideas de cada uno de ellos con su respectiva reflexión, planteándose un entramado con todas las significaciones las cuales estarán centradas en definir la concepción del docente sobre el nuevo diseño curricular.

Asimismo, las Orientaciones Teóricas del Currículo (2016): se fundamentan en cinco dimensiones, las bases legales, filosóficas, epistemológicas, sociológicas, y educativas que sustentan el modelo educativo. Siguiendo con los elementos que estructuran el currículo nacional se resaltarán los Ejes Integradores: *Ambiente y Salud Integral, Tecnologías de Información y Comunicación, Interculturalidad* y el *Trabajo Liberador*, están organizados a lo largo de todo el Currículo y permite la integración entre la escuela la familia y la sociedad, se vinculan y conectan con muchas asignaturas y áreas de aprendizaje, siendo estas: *Ciencias Naturales, Educación Física, Lengua, Lengua Extranjera, Matemática, Memoria, Territorio y Ciudadanía, Orientación y Convivencia*. Estableciendo estos elementos como la esencia del currículo y de los

cuales se deriva el resto de los contenidos a abordar, con un enfoque humanístico, integral y ecológico tal como lo plantea el Plan de la Patria.

Por otro lado, es importante develar el carácter *de inter y transdisciplinariedad del currículo*, el cual busca un mayor nivel de desarrollo cognitivo y social en los estudiantes a través de la formación integral donde sean capaces de enfrentar la vida de construir su propio destino, con un trabajo productivo, comprometidos con la sociedad, emprendedores, con potencialidades y valores para una mejor calidad de vida. Se expondrán las ideas de Nicolescu (2005), el cual expresa que la inter-trans-multi disciplinariedad son flechas de un mismo arco siendo las bases para desarrollar una educación de calidad, así como también las ideas Morín (2000) quien manifiesta que para develar la mejor manera de organizar el desorden educativo este debe ser visto desde el pensamiento de la complejidad.

Metodología

La investigación que se expone mediante los propósitos diseñados se identificará con el *Paradigma Interpretativo*; Piñero y Rivera (2013) expresan, que se basa en el estado actual del problema conjuntamente con la actuación del investigador y los investigados dando paso a la descripción-comprensión-solución del trabajo mediante la interacción y vivencias en el lugar de los hechos. Se ubica dentro del *Enfoque de Investigación Cualitativa*; en donde la realidad por conocer puede ser entendida como una relación de intercambio y construcción intersubjetiva que va emergiendo entre el investigador y los investigados, donde el conocimiento es visto como algo subjetivo que emerge de los discursos y haceres cotidianos de quienes han vivenciado una experiencia con el objeto de estudio.

El diseño metodológico para realizar esta investigación es el fenomenológico-hermenéutico, procedimientos de naturaleza interpretativa, buscando comprender y crear una teoría sustantiva de lo que sucede con la complejidad de la integración del currículo de Educación Media General en el Municipio Carirubana. Ambos métodos, según Martínez (2006), son diferentes entre sí, pero se correlacionan en el nivel epistemológico y ontológico. Si los científicos de las ciencias sociales asumen estas

opciones, fácilmente concordarán con la metodología que aplicaran, es decir, en su estrategia, técnicas, procedimientos e instrumentos metodológicos.

Entre los criterios a utilizar para escoger los informantes clave se exponen: ser docentes de Educación Media General de las instituciones mencionadas, poseer estudios de cuarto nivel, por otro lado deben estar aplicando el diseño curricular vigente además deben tener una aptitud cooperativa con los investigadores. El número de informantes a seleccionar depende de la saturación teórica, que según Strauss y Corbin (2002) este proceso finaliza cuando las categorías quedan saturadas.

Para la recogida de la información se emplearan tres técnicas que se identifican con la metodología cualitativa de la investigación: la entrevista, la observación no participante y la autoobservación. González (2013) sugiere que las preguntas que se hagan de forma abierta y guiadas por la acción social de las experiencias compartidas de sus informantes clave. Al obtener el material recopilado en las observaciones, entrevistas, grabaciones se pasará al proceso de estructuración del trabajo de investigación, el cual implica los siguientes procesos cualitativos: codificación y categorización, estructuración, contrastación teórica y la teorización. Además de la triangulación que emergen de las fuentes de los datos.

Resultados esperados

Dentro de los resultados esperados se pretende comprender la cosmovisión del docente y el estudiante frente al diseño curricular actual y así generar acciones que motiven o incentiven la operatividad de este para lograr viabilizar el funcionamiento del subsistema educativo y por tanto de la sociedad.

Referencias

- Arnaz, J. (1981). *La planeación curricular*. México: Trillas.
- García, R. (2007). *El Trabajo Experimental para la Construcción de Aprendizaje Significativos en la Enseñanza de las Ciencias Básicas Integradas*. (Trabajo de grado). L.U.Z. Venezuela.
- González, Y. (2013) *Abordaje de la metodología cualitativa y la Investigación-acción para la transformación social*. Caracas: Ediciones Dabosan.

- Martínez, M. (2006) *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. (2da Edición). Editorial Trillas. México.
- Ministerio para el Poder Popular para la Educación. (2016). *Orientaciones Pedagógicas Año Escolar (2016-2017)*. Caracas.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. París: Le Rocher.
- Pansza, M. (2005). *Pedagogía y Currículo*. México: Gernika.
- Piñero, M. y Rivera, M. (2013). *Investigación Cualitativa: Orientaciones procedimentales*. Venezuela: LITOCOLOR.
- Pimienta, J. y Moreno, D. (2013). Propuesta didáctica por competencias para la Educación Básica. *Revista Virtualis*. 4, (8). Recuperado de: <http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis/index.php>.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. (3ra. Edición). España: Morata.
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2006). *Enseñanza de las Ciencias y la Tecnología*. Oficina de Información Pública. Memobpi.

Instrucciones para los autores

Políticas de la revista

La Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa (RIIFEDUC) es una publicación con periodicidad trimestral, que pretende la difusión del conocimiento y las ideas relacionadas con la investigación y la formación educativa, esto incluye la gestión del conocimiento.

Por tener un carácter plural, se aceptan para su publicación, trabajos académicos basados en diversas teorías y disciplinas científicas aplicadas al proceso de enseñanza aprendizaje, siempre y cuando, mantengan el rigor científico que aporte riqueza al conocimiento en Educación. Lo anterior lo podemos resumir en una revista de carácter transdisciplinario y transteórico. La RIIFEDUC es una revista arbitrada, la revisión se realiza por pares a doble ciego.

Consideramos que la investigación científica, cuando se traduce a un idioma distinto al lenguaje materno del autor, puede perder parte de su esencia, es por eso que esta revista recibirá por el momento, artículos en español, inglés y portugués; aunque consideraremos la viabilidad de otros idiomas si la aportación que el contenido del manuscrito ofrece, es de relevancia para la revista.

Tipos de trabajos para publicarse

Los manuscritos enviados para ser considerados para publicarse en esta revista, pueden clasificarse de diverso tipo: se aceptarán artículos originales derivados de una investigación científica; artículos de revisión sistemática, meta-análisis; propuestas de modelos teóricos; ensayos académicos de tipo crítico; cartas al editor, reseñas de libros y cualquier contribución que el Comité Científico, considere como contribución a las ciencias de la educación.

Los trabajos deberán ser inéditos y no haber sido enviados a otra revista simultáneamente. Además de cumplir con los criterios de forma relacionados a ortografía, claridad, estructura, coherencia y redacción. Los autores se responsabilizan de obtener los permisos de todo aquel material susceptible de estar protegido por

derecho de copia (copyright), por ejemplo, figuras, cuadros, imágenes, fotografías o cualquier contenido del manuscrito.

Transmisión de derechos de autor

Los autores de los artículos publicados en esta revista, no envían aportación económica alguna, ni por la revisión del manuscrito, ni por su publicación, en este caso, ceden los derechos del copyright sobre el artículo y conservan sus derechos personales. Una vez aceptado el artículo para su publicación, el autor principal recibirá un formato para la cesión de derechos que deberán firmar todos los autores y enviar por el mismo medio en un lapso no mayor a siete días.

Acceso a la revista

Los lectores podrán acceder gratuitamente a la revista, así como descargar, imprimir, compartir con terceros sin fines de lucro, el material publicado, siempre y cuando se cite la fuente y no se modifique la versión original del artículo.

Se podrán enviar artículos de investigación científica con los apartados introducción (donde se desarrolle la problemática y la perspectiva teórica de la investigación) objetivo, metodología, resultados, conclusiones y discusión. Artículos teóricos (desarrollos teóricos, aportes de discusión, debate o experiencias en formación educativa) y reseñas analíticas de libros, así como los mencionados anteriormente, con temáticas relacionadas a la formación educativa. El sitio web para acceder a la revista es: <http://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2016/02/RIIFEDUC-Vol.-I-Sep-Oct-2015.pdf>

Normas para el envío de artículos

El envío será vía correo electrónico al email: riifeduc@gmail.com. Todo manuscrito que se envíe a la Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa para ser evaluado debe adherirse estrictamente al Manual de Estilo de Publicaciones APA tercera edición en español y a los lineamientos que el comité editorial considera indispensables y que a continuación describimos.

Debe presentarse en un único documento escrito a doble espacio con letra Times New Roman, Arial o Courier a 12 puntos, márgenes de 2.5 en todos los lados y no debe exceder de 20 páginas, incluyendo tablas y figuras.

La primera página debe incluir el título, nombre(s) completo(s) del(os) autor(es) (primero el nombre seguido por los apellidos unidos por un guion), afiliación institucional, encabezado sugerido y datos de localización del autor principal, así como dirección postal, dirección electrónica y teléfonos de todos los autores. La segunda y/o tercera páginas incluyen el título, un resumen de máximo 250 palabras y las palabras clave en español (máximo 3 separadas por una coma), y el título, el resumen y las palabras clave en inglés. De no señalarse autor para recibir correspondencia, se entenderá que es el primer autor quien tendrá esta función.

Las tablas y figuras deberán insertarse en el manuscrito, estas no deberán aparecer en formato de imagen debido a que pierden la nitidez al ajustarse en el documento. Deben editarse en tonos de grises. De tener abreviaciones, deberá anotarse a pie de figura, el significado de cada abreviación.

Si existen dudas respecto a las instrucciones para enviar manuscritos, diríjase al correo electrónico de la revista: riifeduc@gmail.com.