

Revista de Ciencias de la Educación

ACADEMICUS

Vol. I Número 3, Julio-Diciembre 2013

ISSN 2007-5170



ISSN: 2007-5170





DIRECTORIO

RECTOR UABJO

Eduardo Martínez Helmes

SECRETARIA GENERAL

Leticia E. Mendoza Toro

SECRETARIO ACADÉMICO

César Roberto Trujillo Reyes

DIRECTORA DEL ICEUABJO

Magaly Hernández Aragón

EDITORA RESPONSABLE

María Isabel Ocampo Tallavas

CONSEJO EDITORIAL INTERNO

Alba Cerna López •

Leticia Briseño Mass •

Olga Grijalva Martínez •

PTC adscritas al ICEUABJO

Francisco José Ruiz Cervantes •

PTC adscrito al ICEUABJO

Julieta Briseño Roa •

Olga González •

Jaime Martínez Luna •

Imelda Méndez Canseco •

Tomás Jorge Camilo •

Citlalli Zenteno •

Profesores de Asignatura Adscritos al ICEUABJO

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

• María Elena Barrera Bustillos
Investigadora de la Universidad Autónoma
de Yucatán (UADY)

• Carlota Guzmán Gómez
Investigadora del Centro Regional de Investigaciones
Multidisciplinarias de la UNAM

• Héctor Magaña Vargas
Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza UNAM

• Bernardo Antonio Muñoz Riveroll
Director General de Orientación y Servicios Educativos
(DGOSE-UNAM)

• Lucía López Castro
Universidad de Combria, Portugal

• Emilio Tenti Fanfani
Investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la
Universidad de Buenos Aires

• Reinalda Soriano Peña
Centro Interdisciplinario de Investigaciones y Docencia en
Educación Técnica (CIIDET), Querétaro, Qro.

• Bertha Orozco Fuentes
• Graciela Pérez Rivera
• Patricia Ducoing Watty
Investigadoras del Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y Educación de la UNAM (IISUE UNAM)

DISEÑO EDITORIAL

Alma Vargas García

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS, Año 13, No. 03, Julio-Diciembre 2013, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca a través del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Av. Universidad s/n, Col. Cinco Señores, Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oax., C.P. 68120, Tel. Fax. 01 (951) 516 37 10/11, www.ice.uabjo.mx, ice_educacion@hotmail.com, editora responsable: Mtra. María Isabel Ocampo Tallavas, Reservas de Derechos de uso Exclusivo No. 04-2012-081614065200-102, ISSN:2007-5170, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Licitud de Título y contenido No. 15699, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Permiso SEPOMEX PP20-0002. Impresa por Productos Gráficos el Castor, S.A. de C.V., Mártires de Tacubaya 1-"C", Col. Ex-Hacienda Candiani, Oaxaca, Oax. C.P. 68130 tel. / fax. (951) 514-45-11 / 514-45-22. Éste número se terminó de imprimir el 6 de diciembre de 2013, con un tiraje de 1,000 ejemplares.

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE/ UNAM (www.iisue.unam.mx) y en la Base de Datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal LATINDEX (www.latindex.org)

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS es una publicación semestral que tiene por finalidad ser un espacio de difusión y deliberación de los principales avances de investigación, reflexiones teóricas, filosóficas y científicas del conocimiento educativo, a través de la divulgación en sus páginas de artículos teóricos o empíricos, avances de investigación y reporte final de investigación a fin de promover el planteamiento de propuestas y alternativas que se deriven de la problematización que circunscribe el pensamiento y acción educativa.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan las posturas del editor(a) de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (ICEUABJO).

EDITORIAL



Para la Administración Central de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca reviste de especial importancia la divulgación de quehacer educativo y de investigación, es por ello que nos congratulamos por la publicación del nuevo número de la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS que edita y publica el ICEUABJO.

El propósito de esta Revista es generar un espacio de análisis, discusión y reflexión en el ámbito educativo; además de difundir la producción académica que realizan especialistas en esta área y aportes que se produzcan desde otras disciplinas, con la ayuda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Algunas de las temáticas abordadas en el presente número son: Teoría de la Educación para la Paz en América Latina; WebQuest y la enseñanza de la Historia: Una experiencia en sexto año de primaria; Enseñar Geometría en Secundaria; formación de profesores indígenas en conocimiento local y multilingüismo: caso de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria; Derecho, a través del cine.

Asimismo, se encuentran artículos sobre la Formación docente continua... en busca de la redignificación profesional; Competencia digital: revisión integradora de la literatura, y Reflexiones en torno al libro “valoración y acreditación de posgrados en educación”. Artículos todos ellos que dan cuenta de la realidad compleja que comprende el estudio de lo educativo.

Es importante mencionar que la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS divulga y fomenta el trabajo educativo e investigativo haciéndolo llegar al mayor número de lectores, fomentando un sano intercambio de ideas.

Esta Revista es una opción, ágil y oportuna, tanto para estudiantes como para investigadores y profesionales en educación, interesados en la temática educativa formal y actualizada.

De esa forma, la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS cumple con su objetivo de ser un espacio creativo y crítico en el área educativa, entre profesionales de la educación, favoreciendo la comunicación entre autores y lectores, dando pasos firmes al servicio de la investigación de vanguardia en el ámbito educativo, de la práctica aplicada, y consolidándose como referencia en el debate de los temas fundamentales dentro del campo de las Ciencias de la Educación.

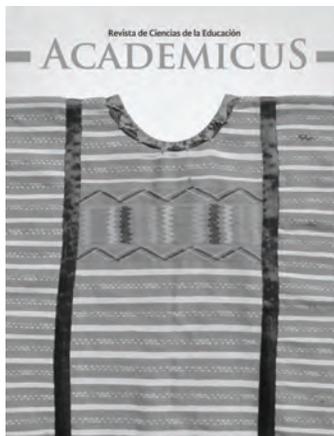
Felicito a quienes han hecho posible este nuevo número, especialmente a la Maestra Magaly Hernández Aragón, Directora del ICEUABJO, e invito a la comunidad universitaria y a la sociedad para acercarse a la presente publicación.

“CIENCIA, ARTE, LIBERTAD”

Lic. Eduardo Martínez Helmes
Rector de la UABJO

ÍNDICE

- 6 **Teoría de la Educación para la Paz en América Latina**
Amaral Palevi Gómez Arévalo
- 20 **WebQuest y la enseñanza de la Historia: una experiencia en sexto año de primaria**
Marco Antonio Rigo Lemini y Edmundo Antonio López Banda
- 26 **Enseñar Geometría en Secundaria**
Manuel Barrantes López, Idalgo Balletbo Fernández y Manuel Ángel Fernández Leno
- 34 **La formación de profesores indígenas en conocimiento local y multilingüismo: el caso de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC)**
Julieta Briseño Roa
- 40 **El Derecho, a través del cine**
Javier de Lucas
- 50 **Formación docente continua... en busca de la redignificación profesional**
Magaly Hernández Aragón
- 56 **Competencia digital: revisión integradora de la literatura**
Eliana Esther Gallado Echenique
- 63 **Reseña: Valoración y acreditación de posgrados en educación del Dr. David Pérez Arenas**
Tomás Jorge Camilo
- 66 **Criterios editoriales para publicar en la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS del ICEUABJO**



Portada: Huipil Triqui de 1930, colección privada de Gene Hanson.
Fotografía: ICEUABJO 2013

Teoría de la Educación para la Paz en América Latina

*Amaral Palevi Gómez Arévalo

Resumen

El propósito de este trabajo es la reflexión de los constructos teóricos de la Educación para la Paz en América Latina, como una invitación a la reflexión para educadores, pedagogos, investigadores educativos, administradores de los sistemas educativos, estudiantes de educación y personas interesadas en la construcción de una paz que contribuya a la disminución de la violencia, la exclusión social y a elevar la justicia por medio de la educación.

La presente colaboración se divide en los siguientes apartados: 1) Contexto educativo, 2) Ideas-Fuerza, 3) Principios, 4) Enfoques, 5) Metodología y 6) Modalidad educativa de la Educación para la Paz en América Latina. Los cuales nos hacen ver que la Educación para la Paz en América Latina es una construcción histórica, que en clara diferencia con otros contextos como Europa, surge de forma paralela a los sistemas educativos desde los sectores marginados por las políticas educativas. Siendo su mayor referente la filosofía de la Liberación y la Educación Popular; y con la puesta en práctica de la Educación en Derechos Humanos, logra acceder y abrirse paso en los sistemas educativos formales, aunque de forma restringida.

Palabras clave

Epistemología, historia de la educación, filosofía de la educación, pedagogía, estudios de paz.

Abstract

This paper seeks to present a reflection about the theoretical framework of the Peace Education in Latin America. We invite educators, teachers, students, researchers, administrators, educational systems, and people interested in the peace building to reflect about it, contributing to the reduction of violence and social exclusion, as well as a better justice through education.

This paper is divided into the following sections: 1) Educational Context, 2) Ideas-Force, 3) Principles, 4) Approaches, 5) Methodology, and 6) Education Mode for Peace Education in Latin America. These sections have demonstrated that the Peace Education in Latin America is a historical construction, emerging from the marginalized sectors by educational policies, developing a parallel education system. It makes a clear difference from other contexts such as Europe, for example. Peace Education is based on Philosophy of Liberation and Popular Education and the implementation of Human Rights Education has been a strategy to include the Peace Education into the formal education system, albeit restricted.

Keywords

Epistemology, History of Education, Philosophy of Education, Pedagogy, Peace Studies.

A manera de introducción

En América Latina la violencia se encuentra como constante a lo largo de nuestra historia, pero lo que está siendo más grave es que en este momento histórico ha llegado a naturalizarse los actos violentos usando la cultura, la política y la educación como si estuviéramos dentro de un proceso natural, delante del cual, no tendría que extrañarnos nada. Por ende, la Escuela se ha convertido, “[...] sin quererlo explícitamente, al menos por lo que enuncia su discurso, en un centro discriminatorio y muy poco tolerante, aunque en demasiadas cosas de fondo resulte excesivamente complaciente” (Cajiao, 1992: 86).

La violencia que se ve todos los días: asesinatos, muertes, pobreza, exclusión social, entre otras, es resultado de una violencia estructural encubierta que no permite ponerla en los temas de análisis para erradicar la inequidad. Posicionarse contra la violencia es denunciar y crear mecanismos que demuestren cómo se institucionalizan acciones destinadas a perpetuar la inequidad y la injusticia estructural. La tarea que la Educación y la Escuela pública deben de asumir como tareas propias, se resumen en poner al descubierto las violencias y hacer acciones concretas para transformarlas. La tarea de la denuncia y transformación de la violencia por medio de la educación se ha dado en la estructuración de propuestas educativas para la paz. Desde los años de las represiones políticas, dictaduras militares, guerras internas, golpes de estado, hasta la actualidad que la exclusión social y la pobreza predominan en las amplias mayorías, han existido una serie de profesores, sindicalista, estudiantes, dirigentes comunitarios, pedagogos, investigadores que han desarrollado propuestas de Educación para la Paz en América Latina. Por establecer un ejemplo, en México desde 1988 se promueve espacios de Educación para la Paz (Abrego, 2010: 152) o

*Doctor en Estudios Internacionales en Paz, Conflictos y Desarrollo por la Universitat Jaume I, Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de El Salvador. Gestor de proyectos para el desarrollo con especial énfasis en trabajo comunitario, educativo y escolar.

Ph.D. in international peace, conflict and development studies at Universitat Jaume I, graduate from educational studies at the Universidad de El Salvador. Manager of development projects with a special focus on communitarian, educational and school work.

que en El Salvador desde 1983 se promovieron acciones educativas tendientes a fomentar la Paz en medio del conflicto armado (Gómez Arévalo, 2013: 284) dan muestras de este interés.

Cuando hablamos de Educación para la Paz, parafraseando a Lederach (2000: 49), se hace énfasis en la necesidad de transformar el sistema educativo desde su esencia, conllevando procesos de investigación continuos para mejorar la práctica y poder construir paz sobrellevando de la mejor forma los obstáculos que se presentan al proceso educativo; establece como ideal la elevada justicia la cual la podemos entender desde el respeto y fomento de los Derechos Humanos. Por último hace una unión entre los conocimientos, valores y capacidades. Por ende es una educación que no apunta solo al conocimiento, sino que habilita a la acción, el desarrollo del pensamiento crítico y para la adquisición de métodos de reflexión intelectual y de trabajo colectivo (Cabezudo, 2012: 145); dotando a sus participantes de un *poder positivo* para la transformación de los conflictos por medios pacíficos.

A pesar de todas las acciones ejecutadas en América Latina: Cátedras UNESCO, seminarios, maestrías, programas educativos y hasta una Universidad para la Paz, todavía la Educación para la Paz “es un campo de estudios marginal, subsidiario en la selección de contenidos del sistema educativo formal” (Cabezudo, 2012: 140), donde el discurso político habla de la importancia de mejorar la convivencia, formar en derechos humanos, prevenir la violencia, pero que al final de todo lo único que importa es la calificación numérica de las asignaturas básicas de los estudiantes. En tal sentido el estudio sobre formación inicial de docentes en convivencia y cultura de paz 2007 -2008 nos presenta la cruda realidad de que las instituciones encargadas de la formación inicial docente no incorporan de manera explícita el enfoque de cultura de paz, por ello no se incide en la transformación de la cultura institucional y el currículo en la formación docente (Rendón Lara, 2010: 42), derivando en prácticas escolares que no abordan los diferentes tipos de violencia existentes.

La no importancia de la Educación para la Paz en los sistemas educativos se puede deber a que no se tiene una propuesta concreta de educación y cultura de paz, aunque como hemos mencionado antes se han venido trabajando aspectos relacionados con la paz (Abrego, 2010: 153). Por ello se hace necesario conocer la epistemología y los fundamentos de la Educación para la Paz en América Latina, porque conociendo sus orígenes, se puede establecer de mejor forma los rumbos que puede adquirir en el presente y el futuro.

1) Contexto educativo de América Latina

América Latina es un continente en constantes transformaciones, retrocesos, estancamientos y avances. En estos procesos se encuentra la Educación, una esfera que ha incluido



Fundación Archivo Héctor García (1958) Jaque Caballito. Ciudad de México

intereses políticos, económicos, culturales, sociales, militares, ideológicos...; en fin, es una de las bases de construcción de nuestros Estados de América Latina, y de ahí su importancia. La Educación, corporificada en la Escuela, se ha convertido en el escenario de las reconfiguraciones de poder y de intereses en los diferentes contextos locales, comunitarios, nacionales, regionales e incluso internacionales de las últimas décadas.

La Educación en América Latina ha servido para perpetuar una cultura hegemónica de opresión: hispana, blanca, machista, heterosexista y católica-evangélica; bajo el auspicio de las ideas de la Modernidad, la cual nunca se llegó a concretar. Los sistemas educativos latinoamericanos se fundamentan en la violencia cultural impuesta por una cultura hegemónica y la institucionalización de la violencia estructural por medio de la Escuela Pública Oficial.

Los procesos educativos han estado al servicio de los intereses de pequeños grupos, élites opresoras, que se han servido de estos para perpetuar sus formas de dominación ante amplias mayorías. Encontrándose que los propios *oprimidos* de acuerdo a la instrucción recibida encuentran hasta cierto punto adecuados los procesos de dominación a los cuales están atados. Su forma de percibirlos es bajo la mirada de las élites opresoras, que han hecho un buen trabajo en constituirlo en objetos que no poseen un pensamiento propio; sino que el pensamiento que ellos han creado (Freire, 1973a).

Podemos decir, con toda propiedad que ha existido una acumulación de la violencia por medio de la instauración de los sistemas educativos tradicionales, violencia que se materializa visiblemente, a modo de ejemplo concreto, en las represiones de estudiantes y docentes al presentarse a demandar mejoras en la educación, la baja calidad educativa, el fracaso y la deserción escolar, por mencionar algunos puntos de interés. Los sistemas educativos formales al estar constituidos “[...] por un conjunto de dispositivos lentos, burocráticos, ideados para otras velocidades, desprovista de espacios de autonomía que premien o estimulen las iniciativas de sus

miembros” (Zaritzky, 1999: 176), se convierten en mecanismos de exclusión social.

Los intereses políticos y económicos excluyentes en nuestra región han apoyado una situación de no-construcción de paz positiva o cultura de paz, a pesar de que las dictaduras militares ya no existen y las guerras internas (a excepción de Colombia, con un proceso de finalización de hostilidades armadas) ya no están vigentes. “Los derechos humanos hoy están ampliamente aceptados en su enunciado, pero la profundización del modelo neoliberal hace que se incumplan en la práctica, han sufrido un vaciamiento de sentido” (Klainer, 2000: 65). Muestra de ello es el alto índice de muertes por violencia organizada armada en jóvenes en toda América Latina (Downey, 2005), por sólo mencionar un ejemplo de los muchos que existen.

2) Ideas-Fuerza de la Educación para la Paz en América Latina

Ante está “[...] realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida” (Freire, 1999a: 32); en/con este contexto surge un modelo de *educar para la paz*, con una matriz diferenciadora de otros modelos de Educación para la Paz surgidos en contextos como el europeo y anglosajón. Como características iniciales de la Educación para la Paz en América Latina está orientada a transformar las violencias estructurales y culturales que se expresan en diversas manifestaciones de violencias directas. En segundo momento, la Educación para la Paz en América Latina, surge de forma paralela a los sistemas educativos desde los sectores marginados por las políticas educativas. Siendo su mayor referente la Educación Popular y la Pedagogía de la Liberación; que con la puesta en práctica de la Educación en Derechos Humanos, logra acceder y cuestionar a los sistemas educativos formales en sus prácticas pedagógicas discriminatorias existentes.

Acosta, Andrea (2013). Enseñando. Imágenes para pensar.



En este sentido, la Educación para la Paz en América Latina concibe que “[...] cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar” (Freire, 1999a : 60). Es una responsabilidad humana y de sentido de realidad: el transformar las situaciones de opresión y violencia por situaciones de convivencia pacífica en la diversidad (Barrio Maestre, 2001: 36).

Ésta propuesta educativa no surge por generación espontánea, sino que ha sido un proceso de estructuración de diversas fuentes. Para conocer la constitución de la Educación para la Paz en América Latina, se han organizado cuatro ideas-fuerzas: *Filosofía de la Humanización, Educación Popular, Educación en Derechos Humanos y Concepción de Paz en América Latina*. A continuación vamos a analizar cada uno de ellos.

a) Filosofía de la humanización

La humanización como proyecto filosófico-educativo-político, esa es la concepción filosófica donde radica la Educación para la Paz en América Latina, la cual se contrapone a la *pedagogía de la exclusión-incluyente* (Gadotti, 2003: Gentili, 2009: 33), promovida desde los sistemas educativos formales. Este hecho de humanizar se orienta a liberar a las personas de ese pensamiento colonial y opresor inserto en nosotras y nosotros latinoamericanos (Freire, 1973a), producto de la represión social, económica y política de pequeños grupos a una amplia mayoría por siglos.

La pedagogía deshumanizante de los opresores crea a un tipo de hombre y mujer con autodesvalorización, dependencia emocional, reducidos a objetos, amor a la muerte y en definitiva *ser para otros* (Freire, 1973a : 58, 61, 65, 76). Generando una pasividad ante la vida y un determinismo en que se piensa todo está dado, *no puedo hacer nada para cambiarlo*. En este punto es donde la filosofía de la humanización hace su aparición para la ruptura de este círculo vicioso del opresor-oprimido. Teniendo como fin último “[...] la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (Freire, 1973a: 33). En donde “[...] los medios de la liberación son los caminos de la opresión, o dicho de otra manera, al oprimido no se lo rescata sino que el mismo debe configurarse responsable” (Merani, 1983 :164), de su propia liberación. En el ámbito educativo la filosofía de la humanización promueve una ruptura con el pensamiento liberal-positivista; base filosófica de los sistemas educativos desde su estructuración en la época postindependencias que redundó en la opresión, exclusión, inequidad y desigualdad educativas de las amplias mayorías obreras, campesinas e indígenas latinoamericanas.

Esta humanización debemos inspeccionarla como un proyecto de liberación humana; estableciendo que la educación es uno, no el único, de los medios más poderosos para

transformar las realidades opresoras. Haciendo un proceso de deconstrucción del pensamiento de las personas para que con ellas descubramos la sombra opresora presente en nuestro pensamiento. La identifiquemos para luego hacer un proceso de expulsión con una serie de ideas que nosotros mismos conocemos de nuestra práctica en el mundo; pero que por mucho tiempo no hemos sido conscientes de su existencia. Es descubrir las violencias, expulsarlas y reconocer las formas de paz que existen, y en las cuales convivimos.

Como seres humanos inacabados necesitamos de los demás para conocer y transformar el mundo, a la vez que nos construimos y entendemos como sujetos históricos que aprendemos a escribir nuestra vida, como autores de nuestra historia; es autobiografiarse, biografiarse, existenciarnos y historizarnos como seres humanos que construimos historia y cultura (Fiori, 1973: 4). “La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño” (Freire, 1999b: 77). Estableciendo un derecho a la diferencia (Comboni, 2005: 182), al pensamiento colonial opresor que intenta homogeneizar y hacer unitarias las concepciones de vida de las personas. Hablamos “[...] de la resistencia, de la indignación, de la “justa ira” de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más” (Freire, 1999a: 97).

Esta concepción humanizadora en la Educación se concibe como “[...] dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha” (Freire, 1999a: 83). Es comunicación (Freire, 1973b: 77). Estableciendo una clara diferencia entre la educación tradicional pasiva y opresora a esta opción educativa activa y liberadora en todos los sentidos, ya que “[...] en el diálogo se caracteriza por el intento de descubrir la verdad” (Barrio Maestre, 200: 36) por medio del uso de la palabra, como unidad fundamental del diálogo. Palabra propia de todos y todas que se articula en un proceso de dialogicidad que permite establecer puentes, internos y externos, para la superación de las estructuras y supraestructuras de la relación opresor-oprimido.

La filosofía humanizadora desde la educación inicia su práctica desde los ámbitos no formales de la educación popular; pero con el devenir del tiempo se ha hecho necesario de que acceda a los sistemas formales, tratando de promover y transformar a las escuelas tradicionales y opresoras en una “escuela pública y popular, eficaz, democrática y alegre con sus maestros y maestras bien pagados, bien formados y en permanente capacitación” (Freire, 1999b: 54).

b) Educación Popular en América Latina

En el desarrollo de la Guerra Fría en América Latina creó cruentas dictaduras, diversos conflictos sociales y armados; unido a la histórica violencia estructural de la imposición de un sistema educativo; en este contexto de represión, se

gestaron de forma paralela a los sistemas educativos formales (Alvear, 2000: 29), procesos educativos denominados como *Educación Popular*.

La Educación Popular, como movimiento educativo y como propuesta filosófica-política y pedagógica, se esparció en los barrios, en los movimientos campesinos y urbanos hasta las escuelas, desde los años sesenta hasta nuestros días. “La educación transformadora, propuesta por Freire, permite la construcción de una plataforma pedagógico-política de apoyo a la liberación, tanto de hombres como de mujeres, de sus respectivas prisiones” (Bastidas, 2008: 82).

Esta educación paralela se enmarcaba en un movimiento denominado de la *liberación* que incluía la filosofía, religión, educación, cultura, política y lo social en toda América Latina. En cuanto la Educación Popular como *educación para la liberación*, Paulo Freire fue el precursor de toda esta concepción, es un fundamento como aporte a la Educación para la Paz en América Latina. Se debe aclarar que Freire no es un educador para la paz *per se* (Harris, 2004: 12), pero todo su desarrollo teórico por *deconstruir* la educación bancaria, es un aporte universal para las teorías educativas que aspiran construir la dignidad humana por medios educativos.

Los sistemas educativos latinoamericanos se fundamentan en la violencia cultural impuesta por una cultura hegemónica y la institucionalización de la violencia estructural por medio de la Escuela Pública Oficial.

La Educación Popular ha estado presente desde la época de la colonial, en donde nuestros pueblos a través de su historia que incluye la resistencia a la educación de las élites, han ido creando múltiples acciones educativas ligadas a los intereses populares. Los sistemas educativos no han estado diseñados a las demandas de los diversos grupos sociales, muy al contrario estos intereses estaban acordes con los grupos sociales élites-minoritarios para continuar los procesos de explotación social y enriquecimiento de muy pocos, en detrimento de las amplias mayorías sociales.

Entre las décadas de 1950 a 1970 se promueve el modelo desarrollista en América Latina. En educación planteaban la ampliación del sistema educativo para integrar a los sectores marginados de la sociedad, para que contribuyeran y beneficiaran de la supuesta modernización económica. La educación se percibió como un medio tanto para la formación de recursos humanos calificados y técnicos, como para el ascenso social. No obstante, esta reforma sólo fue un engaño más.

Pronto surgieron, desde distintos sectores, fuertes críticas a esta reforma económica y modelo educativo, ya que no resolvía los problemas de los sectores populares; sino que los acentúa. Lo necesario era un cambio profundo

en la estructura del sistema político, social y económico, sin olvidar el educativo como parte del componente social. El movimiento social y popular tuvo el desafío de sostener la crítica fundamental al capitalismo, al mismo tiempo reconstruir y constituirse en sujetos sociopopulares para la transformación: “No es el burgués que procura su propio interés individual y egoísta sino un sujeto colectivo que exige el reconocimiento de su dignidad humana, para todos los hombres del mundo” (Molina, 2003: 662) y mujeres también.

En este contexto de reconstitución, se retoma a Paulo Freire entre otros, para la fundamentación filosófica-pedagógica de la Educación Popular. *La Pedagogía del oprimido* es ocupada como metanarrativa educativa de los sectores populares y organizados de izquierda en contraposición a las ideas educativas tradicionales fundamentadas en el liberalismo, positivismo, modernización y desarrollismos de los sistemas educativos latinoamericanos. Se intentó evidenciar la existencia de una función opresora, y por ende de violencia institucional, que ejerce la educación oficial en apoyo al modelo de exclusión sostenido por las élites.

La educación popular en este sentido, se la puede caracterizar como una educación alternativa que fuera capaz de denunciar y transformar esa situación de opresión y violencia institucional; por medio de una educación liberadora, que incentiva, desde la perspectiva de los sectores populares, su toma de conciencia frente a la dominación y su compromiso político por el cambio. Entre sus principios se encuentran:

- *La integralidad*
- *Énfasis en la participación*
- *La relación entre proceso educativo y proceso organizativo*
- *La producción y apropiación colectiva del conocimiento*
- *La práctica de lo aprendido*

Otro factor importante para la Educación Popular en América Latina fue el Concilio Vaticano II (1968) y las Declaraciones de Medellín, Colombia (1970). El Concilio da un lineamiento general para la creación y desarrollo de las comunidades eclesiales de base, con todo lo que ellas representaron en los niveles de vida religiosa, de comunidad social y de movimiento cultural en el más amplio sentido de la palabra, incluyendo lo educativo. Surge una “teología latinoamericana” (Cardenal, 2002: 193), encarnada en: *la Iglesia con opción preferencial por los pobres*.

Los sectores progresistas de la Iglesia católica latinoamericana también se unieron a la propuesta de Educación Popular impulsada por Freire, desde un enfoque



Predrag Stakic (2011) Logotipo para los Derechos Humanos

de promover un cambio moderado de las estructuras sociales y políticas para contener la crisis política y social evidentemente próxima. Sus acciones en educación se pueden manifestar con una nueva doctrina de catequesis. La que promulgaba ahora un Dios en la Tierra, encarnado en el pobre y no un Dios lejos en el cielo o prisionero en las Iglesias ricamente ornamentadas.

La Educación Popular intenta hacer de la educación oficial tradicional formal, laica, gratuita y obligatoria; debía de dar paso a ser *popular*. Para ello “[...] la escuela debe ser recuperada como institución que pertenece a toda la sociedad, y en su seno debe librarse la lucha por la democratización que consiste, en primer término, en

la apropiación del conocimiento por parte de las clases subalternas” (Parra, Rama, Rivero Herrera & Tedesco, 1984: 64).

c) Implicaciones de la Educación en Derechos Humanos

Luego que varios países latinoamericanos lograron salir de las dictaduras militares ocurrió un redireccionamiento de las políticas educacionales. Por una parte, entran en vigencia las políticas neoliberales; pero también existe una moderada apertura para que la sociedad civil impulse e introduzca cambios en los sistemas educativos. En este ambiente más democrático, los movimientos de educación popular y concientización enfocaron sus esfuerzos para conseguir la estructuración de una *Educación en Derechos Humanos* en los sistemas educativos.

Las organizaciones no gubernamentales tuvieron un papel central en esa década de transiciones democráticas, al generar nuevas relaciones sociales y nuevos tipos de demandas, esta etapa fue dominada por las propuestas de las ONG (Klainer, 2000: 48). Apoyando el desarrollo de diferentes movimientos sociales que aportaron desde la práctica otros contenidos a los conceptos de derechos humanos como diversidad, inclusión, paz, ciudadanía entre otros. Enriquecidos además con la emergencia y/o afirmación de nuevos movimientos como los indígenas, feministas y ecologistas. Algunos de los más relevantes son la defensa de los derechos del niño, de la mujer, del aborigen, de los discapacitados, de los homosexuales, de las personas con Sida, derechos de los consumidores, acción ciudadana y la defensa del medio ambiente. (Klainer, 2000: 63)

La Educación en Derechos Humanos de igual forma tiene un origen en la Educación Popular de los movimientos sociales bajo la influencia de Freire. Su accionar ha sido desde una perspectiva de justicia social y educativa para las amplias mayorías marginadas, teniendo como acción principal la fundamentación del respeto de los Derechos Humanos al interior de las estructuras Estatales.

Abraham Magendzo (2009), nos comenta que la Educación en Derechos Humanos en la década del ochenta se enfocó en la expansión y legitimación de los Derechos Humanos; para luego en la década del noventa desarrolló metodologías, recursos y servicios didácticos; y para el comienzo del siglo XXI la promoción activa de políticas públicas, monitoreo de obligaciones del Estado y desarrollo de propuestas pedagógicas globales para la vigencia del derecho a la Educación en Derechos Humanos (Magendzo, 2009: 7). Donde las temáticas de Educación para la Paz se han incorporado principalmente en los contenidos de Derechos Humanos.

En este sentido Tuvilla (2004a), plantea que existen ciertos rasgos fundamentales en el desarrollo de la Educación en Derechos Humanos en América Latina que se pueden relacionar con la Educación para la Paz:

- 1) Surge de la práctica social de la educación no formal y se consolida en los sistemas de educación formal después de alcanzados diferentes acuerdos de paz y transiciones democráticas.
- 2) Existe un amplio y fuerte movimiento de organizaciones no gubernamentales y sociedad civil organizada que trabajan en este ámbito. Que gracias al apoyo de organismos internacionales pudieron llevar a cabo sus fines educativos.
- 3) Los aportes metodológicos han sido variados e importantes.

Educación en Derechos Humanos supone (Klainer, 2000: 73-74; Barba, 1997): la autonomía, la solidaridad, la justicia, sentido de dignidad, universalidad, proceso de noción construida históricamente, paz, democracia, desarrollo, la crítica de lo evidente y de lo obvio. Sus ejes de análisis en un primer momento fueron (Klainer, 2000: 41): **a)** violaciones recientemente cometidas, **b)** Convivencia social y **c)** Perspectiva de algunas áreas de los Derechos Humanos. Algunos de sus enfoques de aplicación (Ramírez, 2000: 211; Barba, 1997): educación valoral, formación jurídica, clarificación de valores, comprensión crítica, realidad social y política.

La Educación en Derechos Humanos opera como el medio educativo de reacción y antídoto para evitar que las cruentas dictaduras, los conflictos armados y las democracias de fachadas surjan nuevamente en nuestras sociedades latinoamericanas (Magendzo, 2009: 8), “[...] se trata de generar propuestas de educación y derechos humanos para acompañar los procesos de democratización de nuestros países” (Klainer, 2000: 39). Reconociendo claramente que “[...] la finalidad de los derechos humanos es la paz [...]” (Fernández, 2006: 253). Por todo el trabajo desarrollado en años anteriores “[...] hoy los derechos humanos forman parte de la ética social de la sociedad latinoamericana” (Ramírez, 2000: 199), pero falta mucho para que en la práctica cotidiana se cumplan todos los Derechos Humanos.

El elitismo educativo en su fundamentación niega la posibilidad de incorporar a toda la población en los procesos educativos formales. Nos encontramos con una educación que instruye en la violencia y la injusticia.

La Educación en Derechos Humanos puede ser el punto de encuentro entre la educación formal de elites y la educación popular de las mayorías sociales. Aunque de forma accesoria, por medio de la Educación en Derechos Humanos se hace el intento de redefinición del Estado Liberal-oligárquico por un Estado inclusivo.

El elitismo educativo en su fundamentación niega la posibilidad de incorporar a toda la población en los procesos educativos formales

d) Una concepción de Paz en América Latina

Siendo América Latina una región en constantes conflictos de naturaleza violenta, es lógico el suponer que es también el lugar donde se proponen diversas concepciones de paz que se pretenden alcanzar, de acuerdo a cada circunstancia. Todo lo anterior enmarcado en la polisemia de este concepto. Desde todos los conceptos de Paz, se articula la educación para la paz con diferentes matices. Para comprender mejor esta situación vamos a realizar un análisis de este concepto.

Se entiende primeramente, “la paz como fruto de la justicia y la igualdad, teniendo como base la dignidad humana para el goce de la vida de manera plena” (Mujica, 2000: 238). El desarrollo de una vida plena o digna a las amplias mayorías ha sido negada por varios siglos, en discursos falaces y demagógicos se expone que la inclusión de las masas en procesos educativos asegura el progreso de la persona humana, discurso que en pocas ocasiones se ha vuelto realidad.

La inequidad y la exclusión social son los factores claves que determinan la visión de paz que se quiere alcanzar, por ello aclaro que [...] la paz es más que un “no” a la guerra, debe partir del reconocimiento de la realidad de los pueblos [latinoamericanos], de las causas que originan los conflictos. Por ello estamos convencidos que los verdaderos actores de la paz son los pueblos; entonces, la paz va más allá de los “acuerdos” y de los actores de los conflictos. (Velado, 2004: 78)

Otro factor importante de análisis del concepto Paz, parte de que no han sido suficientes los acuerdos de paz o los informes de la verdad elaborados después de la finalización de los conflictos armados o represión política en los países de América Latina, debido a que respondieron a las consecuencias, pero las causas estructurales se mantuvieron casi intactas. “Entonces, es claro que la paz no puede limitarse a ser la salida política para los actores militares [...]” (Álvarez, 2004: 66). La construcción de paz se relaciona con la construcción de nuevas estructuras del Estado. “Tendríamos que decir que la paz tiene que ver con una reforma profunda del Estado que va más allá de la alternancia de la democracia electoral, pues debe estar orientada hacia cambios sustantivos” (Álvarez,

2004: 66-67). En este sentido “[...] el reto más importante en la construcción de la paz, es poderla vincular diariamente con factores sociales; no basta acompañar y firmar la paz sino que depende también de su construcción cotidiana” (Velado, 2004: 78).

La construcción de paz tiene que ver con la lucha contra la impunidad (Velado, 2004: 79), la búsqueda de una sociedad sin violencia (Castellanos, 2004b: 117), “[...] la superación de las causas que generan los conflictos y con la injusticia social” (Velado, 2004: 78); que se aleje de las ideas conservadoras que promulgan una paz social: “Paz social que, en el fondo, no es otra sino la paz privada de los dominadores” (Freire, 1973a: 83). Es por ello que necesitamos “[...] un reencuentro de nuestras naciones con sus tradiciones, con sus valores, con proyectos colectivos definidos entre todos” (Castellanos, 2004a: 77).

Es así que la paz debe verse como una “[...] paz integral, de una paz ligada sobretodo a la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales [...]” (Velado, 2004: 78) en todas las esferas sociales; pero [...] no va a ser posible pensar la paz si no logramos unas transformaciones profundas en los imaginarios que hemos construido en nuestra vida cotidiana y con los cuales nos relacionamos con nosotros mismos, con los otros, y desde los cuales construimos la violencia cotidiana en el hogar, en el lugar de trabajo, en la sociedad, reconstruyendo en nuestro mundo pequeño las formas mediante las cuales se hace visible el que no poseemos una cultura para manejar conflictos. Por ello la paz es un trabajo de todos/as desde la experiencia individual en los niveles de responsabilidad de cada uno con su cuerpo, con su mente, con su deseo, con su pareja, con su grupo más cercano y, en alguna medida con la sociedad. (Mejía, 1999: 37)

Desde la Educación para la Paz se trabaja por dar voz y sentido a comunidades, pueblos y naciones originarias

3) Principios de la Educación para la Paz en América Latina

La Educación para la Paz en América Latina posee sus principios propios, aparte de los principios generales que ésta área educativa tiene en su marco teórico-práctico general (Jares, 1991; Hicks, 1993; Lederach, 2000; Tuvilla, 2004b). Las diversas acciones de Educación para la Paz en América Latina tanto a niveles teóricos como prácticos se pueden establecer las siguientes finalidades que se desean alcanzar.

- Diálogos intranacionales

Luego de más de 500 años de tratar de construir una idea unitaria de nuestras sociedades, desterrar esta idea

es muy difícil, sobre todo por los daños causados en estos siglos y los abismos abiertos entre identidades circunscriptas a unas fronteras determinadas. La Educación para la Paz en América Latina parte del reconocimiento del hecho de sociedades plurinacionales, pluriculturales y multilingüísticas.

Los diálogos intranacionales son procesos que intentan construir puentes entre los abismos existentes; por medio de una negociación cultural. Esta se fundamenta en los procesos de reconciliación, identidad e integración en lo social y cultural; plena democracia en lo político; desarrollo sustentable en el bienestar de vida y lo económico; mediado por el conflicto, pero sin llegar a resolverlo por medios violentos, sino que siendo transformado por medios pacíficos. Con todos ellos se promueve la realización plena de las aspiraciones compartidas entre todas las personas.

- Reconciliación

En América Latina, al igual que en otras regiones del planeta, existe un continuo de daños mutuos, agresiones, muertes, represiones... en fin violencias culturales, directas y estructurales en todas las formas conocidas. Desde la matanza de indígenas en la época colonial, pasando por la desaparición y muerte de millares en las dictaduras militares hasta llegar a las muertes silenciosas de personas que se dan por medio de la violencia estructural de la pobreza/exclusión que a nadie se puede culpar por ello específicamente, aunque todos podemos tener algo de responsabilidad.

La Educación para la Paz enfocada en la reconciliación, trata por medio de la Educación ser un proceso relacional y de reconocimiento mutuo de daños causados, con la plena convicción de restaurar y establecer compromisos de no volver a repetir los daños. Definiendo una clara opción, como objetivo superior por construir visiones de *futuros compartidos* entre personas, comunidades, colectivos y naciones (Alonso Ollacarizqueta, 2004 : 1006-1009; Pérez y Areizaga, 2002: 455-456; Moliner, 1998: 882).

La reconciliación debe partir de la reconstrucción del pasado para reconocer el presente y proyectándose al futuro. “Transitando desde los sentimientos de desconfianza, hostilidad y odio hacia los de respeto, confianza, solidaridad, armonía, participación y desarrollo compartido” (Pérez y Areizaga, 2002: 456), al interior de las sociedades latinoamericanas. “[...] El verdadero objetivo de la transformación pacífica de los conflictos es la reconciliación de las partes implicadas a fin de reconstruir las relaciones humanas en la medida de lo posible” (París, 2009: 31). Sin reconciliación, no se podrá alcanzar ninguna cultura de paz.

- Identidad

Esta es una de las finalidades posiblemente más expresadas en la Educación para la Paz y Educación Popular. La Educación para la Paz en este sentido intenta ser el medio educativo para *deconstruir* y reconstruir las identidades pluriculturales, multilingüísticas y heterogéneas presentes a lo

largo y ancho de toda nuestra América. Condición muy alejada a la definición de identidad de “cualidad de idéntico. Relación entre cosas idénticas” (Moliner, 1998: 10).

En el pensamiento latinoamericano identidad [...] se ha transformado en el concepto matriz, en el concepto articular y dador de sentido para pensar América Latina [...] recupera lo tradicional pero se opone al “tradicionalismo”, tanto en su dimensión oligárquica como retardaria [...] tiene un carácter más popular, reivindicación de futuro en relación a un presente o a un pasado de alienación cultural o importación cultural indiscriminada en el tiempo colonial y poscolonial [...] identidad es el antídoto de la pérdida de sí mismo y del escepticismo; es sinónimo de recuperación del sentido existencial. (Devés Valdés, 2003: 557-558)

Desde la Educación para la Paz se trabaja por dar voz y sentido a comunidades, pueblos y naciones originarias; escuchando los tambores de la negritud que cantan: ¡aquí estamos presentes!; mezclándose con el crisol del mestizaje en nuestros Estados-Naciones que son la otra cara de la modernidad occidental.

- Desarrollo humanizador

Existen una serie de concepciones de desarrollo, pero desde una perspectiva humanizadora debemos de hablar de un desarrollo justo que se identifica con la paz como el respeto y la promoción de los derechos humanos y libertades fundamentales; la seguridad humana, cultural, ecológica, económica y social; la reafirmación de la identidad cultural propia; el fortalecimiento de la sociedad civil, la participación social; la distribución equitativa de los recursos naturales y el goce de un medio ambiente sano. Esto equivale a considerar la paz como promotora y conductora del desarrollo humano sostenible, por cuanto las necesidades humanas básicas han sido satisfechas. Esta visión del desarrollo justo de los pueblos parte de la premisa de que el mismo debe posibilitar el desenvolvimiento del pleno potencial de la persona y de todas las personas que componen la sociedad.

- El Conflicto

“El conflicto hace nacer nuestra conciencia. Negarlo es desconocer los mínimos pormenores de la experiencia vital y social. Huir de él es ayudar a la preservación del status quo” (Freire, 1999b: 70). Reconocer el conflicto es una condición humana impostergable, transformándolo en un sentido pacífico, cambiando las situaciones de inequidad, desigualdad y exclusión existentes en todos los ámbitos de la vida social, cultural, económica, política y ecológica en América Latina es una urgencia para la creación de futuros mejores para las amplias mayorías.

En este sentido la Educación para la Paz en América Latina intenta por medio de las acciones educativas promover diferentes formas y estrategias de transformar los conflictos por medios pacíficos. Las cuales están muy ligadas a las actitudes críticas y formas diversas de reclamar, exigir y



Rigoberta Menchú Tum. Premio Nobel de la Paz (1992)

hacer valer los derechos, garantías que los Estados deben de cumplir.

El conflicto mediatiza la vida cotidiana en América Latina. No educar para transformar los conflictos, es defender una educación separada de la realidad concreta que viven los educandos, los docentes, los padres y madres de familia, la sociedad completa. Educar para transformar el conflicto es educar para el futuro.

- Democracia

La Educación para la Paz busca contribuir al fortalecimiento de los procesos de construcción de democracias plenas en la región. Estas democracias plenas parten por definir un proyecto de desarrollo viable política y económicamente de cada país y en conjunto como región. La primera fase de construcción requirió la apertura, pluralismo político y elecciones libres luego de las dictaduras militares y posteriormente se refiere a la participación activa de la sociedad civil en la toma de decisiones (Universidad para la Paz, 1992: 02). En cuanto a la Educación “al hablar de democracia, hablamos de procesos complejos que estructuran líneas de pensamiento y comportamientos que se reflejan en los sistemas educativos y en los contenidos que se enseñan en las instituciones” (Cabezudo, 2012: 141); los cuales deben de estar alertas ante los intentos de perpetuación de modelos políticos que se convierten en dictaduras democráticas ya sean de derecha o izquierda. La alternancia política o/y de las personas en los cargos es un deber en las democracias plenas.

- Integración

La concepción de integración que intenta hacer la Educación para la Paz dista mucho de “[...] hacer un todo o conjunto con parte diversas” (Moliner, 1998: 76). Tampoco se tiene interés de homogenizar las diferentes partes a una única forma de ser. No es volver a cometer los errores del pasado, es tratar de establecer una nueva agenda de convivencia.

La integración que nos interesa parte del reconocimiento de la existencia de diferentes grupos sociales con identidades propias y compartidas en algunos casos. La

integración ha de ser vista como el lugar donde se pone en diálogo los valores compartidos por todos los grupos para llegar a consensos útiles para el bien común colectivo.

4) Enfoques de Educación para la Paz en América Latina

La Educación para la Paz desde América Latina, siendo un producto de la Educación Popular, plantea que existen diversidad de espacios-tiempos al interior de un mismo contexto geográfico o nacional, en donde se deben de respetar y muy al contrario de la educación oficial que es impuesta, debe de ser construida por los miembros de la comunidad, que refleja sus propios intereses, necesidades y problemas.

La Educación Popular proporciona la mayor parte de los lineamientos a ejecutar por parte de la Educación para la Paz. Por ello, al decir Educación para la Paz en América Latina se presenta una serie de propuestas y acciones con un tronco común con ramas diferentes de ejecución; debido a que han nacido de la Educación Popular, pero en cada sitio se ha manifestado de acuerdo con el contexto de origen. El proceso pedagógico propuesto por la Educación Popular se centra en el diseño y desarrollo de un acto educativo que hace posible una relación de negociación cultural, a partir del encuentro de las diversas lógicas, percepciones y visiones, de tal manera que los productos colectivos resultantes tengan sentido y unidad práctica para cada sujeto su contexto (Mejía, 1999: 62).

Enmarcado en este paradigma de la negociación cultural y el contexto propio de América Latina, ha dado como resultado la creación de una diversidad de formas-enfoques educativos de entender, fomentar, concretar y construir la paz desde la educación. Cada una responde de forma concreta al contexto donde se desenvuelve. A pesar de ello podemos ver que poseen rasgos en común. A continuación se presentan los enfoques educativos donde se ha corporificado la Educación para la Paz en América Latina.

• Educación para la convivencia

Este enfoque educativo es uno de los más difundidos en todos los sistemas educativos. Es por así decirlo, la forma más sencilla y concreta de presentar la Educación para la Paz: aprender a convivir, lo cual no quiere decir que es una tarea fácil de realizar.

A pesar de ser una acción básica de la vida del ser humano, hay que poner de relieve lo difícil que puede llegar a ser la convivencia.

Es evidente que aprender a convivir en situaciones de permanente riesgo vital por razones de privación (pobreza extrema) o por condiciones de violencia evidentes, no es lo mismo que aprender a convivir en un entorno seguro y rico en estímulos afectivos. (Mejía, 1999: 25).

Por ello resulta vital aprender a convivir en situaciones extremas que el contexto latinoamericano presenta.

La educación para la convivencia implica muchos cambios, no sólo de contenidos sino de actitudes. Requiere una predisposición a atender las necesidades individuales y colectivas, a presentar un clima de trabajo saludable y a generar cada vez más espacios para que los vínculos de afecto y cooperación se afiancen. (Zaritzky, 1999: 171)

• Educación para el conflicto

Muy relacionado a lo anterior, la Educación para el conflicto, hace caer en la cuenta que no convivimos en un espacio-tiempo estático, y el cambio se asume como constante y el conflicto como su metodología. Aunque hasta el momento al conflicto por sí mismo se le ha dado una connotación negativa en los discursos institucionales y oficiales. Reconvertir estas concepciones representa uno de los mayores retos para este enfoque de educación. “Asumir el conflicto significa hacerlo de otra manera a como estamos acostumbrados a hacerlo, y convertirlo en generador de procesos, impugnador de verdades, reconstructor de poderes, y organizador de propuestas” (Mejía, 1999: 45), que puedan beneficiar a las amplias mayorías que han sufrido procesos sistemáticos de invisibilización, no pocas veces violentos y mortales.

Es de vital importancia transformar nuestros propios conflictos de forma pacífica, para que con ello podamos transformar los conflictos sociales de igual forma

En la acción educativa se promueve el reconocer el conflicto como inherente a la condición humana (Mejía, 1999: 50-52): ser un Ser Humano es conocer el conflicto, el conflicto nos muestra las luchas internas y externas, las luchas que nos señalan que somos incompletos, nos hace una invitación a asumir nuestra complejidad no controlada, a ser responsables por nuestros actos colectivos y por último el conflicto es un proceso natural por encontrarnos a nosotros mismos y mismas.

La educación para el conflicto desde los ámbitos personales debe hablar de la Paz Interior. Aunque es un término polémico, ya que desde el ámbito académico se niega su formalidad y se le adjudica mayor relación con las religiones; en el contexto de la educación para el conflicto, hablar de educación para la paz desde la paz interior está relacionado con “[...] la dimensión interior, espiritual, del ser humano también olvidada en el sistema educativo. No es un monopolio de las religiones, sino una dimensión antropológica” (Fernández Herrería y Carmona, 2009: 76), implícita en todo ser humano.

En este sentido, no se puede educar para el conflicto social, sin que se toquen aspectos de los conflictos internos que poseemos. Es de vital importancia transformar nuestros propios conflictos de forma pacífica, para que con



González, Ana María (2013). *Colegialas. Imágenes para pensar*

ello podamos transformar los conflictos sociales de igual forma. Enseñar a transformar los conflictos internos, contribuirá a transformar los conflictos externos o mejor conocidos como sociales.

- Educación comunitaria

La Educación Comunitaria se plantea como una alternativa a los sistemas formales de educación. Esta educación es promulgada, primeramente por grupos que no se identifican con los prototipos de ciudadano de los Estados, prioritariamente referido a los grupos indígenas.

Lo comunitario desde el paradigma de la modernidad, es visto como algo retrasado, no moderno, que incluso no debe de tener cabida en este momento histórico de desarrollo de las sociedades. Pero hay que reconocer que el proyecto de nación moderna en Latinoamérica poco se ha llevado a cabo fuera de las capitales y megapolis de los países. Los sectores rurales en muchos casos se han mantenido en cierto espacio-tiempo colonial y algunas comunidades indígenas han logrado escapar a la influencia moderna.

En este sentido, lo que rescata la Educación para la Paz, es esa otra forma de relaciones donde se parte del contexto socio-cultural de los individuos para dar significado a sus propias representaciones y referencias que promuevan una identidad propia y que al mismo tiempo la preservan con sus propias formas educativas. Es así que Educar para la Paz desde lo comunitario, puede significar partir

[...] del contexto social, de las comunidades en su heterogeneidad actual, de lo social, a inscribir allí, la persona, el sujeto en su interdependencia, y si es lícito decirlo, buscamos un sujeto, atado al grupo, y con una individualidad solidaria, buscamos una iniciativa personal encaminada a la reciprocidad. (Martínez, 1999: 213)

La Educación Comunitaria como propuesta educativa integral, su modelo de aplicación en un sistema escolar estaría representado por medio de núcleos educativos para un plan de estudios. Este plan de estudios puede estar

estructurado de la siguiente forma integrativa-articulada de los elementos de la vida (Martínez, 1999: 213):

- Territorio, naturaleza y producción.
- Participación social y política.
- Bienestar comunitario e identidad cultural.
- Desarrollo humano y formación de valores.
- Lengua y comunicación comunitaria.
- Matemáticas y desarrollo del pensamiento.

De esta forma integral, se debe de asumir la Educación para la Paz, en ella las asignaturas convencionales se convierten en áreas de conocimientos interrelacionadas con los determinantes contextuales que unen a la escuela con la realidad. Que sus estudiantes se identifiquen con su contexto, que los docentes sean capaces de llevar adelante este sistema, que los padres de familia se asumen como componente inseparable de la educación en la comunidad, que entre todos los y las involucrados/as se construyan los referentes educativos para dar respuesta a sus conflictos y los medios para su transformación. Con ello construimos paz desde la educación.

- Educación para la democracia participativa

Desde hace algunas décadas se ha estado dando fuerza a la creación de un nuevo modelo democrático alterno en América Latina, en donde las personas no sólo sean simples espectadores de la vida pública política, la cual nos ha reducido a valer un simple voto para cada elección. Este modelo se le ha denominado: Democracia Participativa. En este sistema de democracia

[...] es la ciudadanía quien delibera y decide, mientras que a los representantes electos les queda relegada la función de ejecutar y rendir cuentas sobre la gestión pública; en este tipo de democracia la lógica participativa hace primar mecanismos participativos e inclusivos y se hace manifiesta una revalorización y resignificación del ejercicio pleno de la ciudadanía. (Bin, 2005: 21)

La democracia representativa hasta el momento no ha podido satisfacer las necesidades básicas de la población en general, ya que se le ha dado todo el poder de decisión a los representantes elegidos y luego de su elección se desentienden de muchos de sus proyectos electorales presentados a la población, asumiendo en muchos casos una descarada adopción de beneficio a una élite económica o política.

La Educación para la Democracia Participativa es un nexo entre Educación en Derechos Humanos, Educación Popular y Educación para la Paz en los sistemas educativos formales. La Educación para la Democracia Participativa en su fin último es enseñar, más que una estructura política del Estado, la participación efectiva de los seres humanos como integrantes de una comunidad local que se inserta en un contexto Nacional y que se relaciona a nivel internacional para exigir el cumplimiento pleno de sus Derechos.



Gómez Arévalo, Amaral Palevi (2013). Mural.

5) Metodología de la Educación para la Paz en América Latina

El diálogo como método y como actitud para ir al encuentro del otro y la otra. En eso radica todo el proceso humanizador. Pero no es cualquier tipo de diálogo. Es un diálogo entre iguales aceptando sus diferencias, conscientes que por medio de unos y de otros se construye la verdad humanizadora. Es entender que cada persona posee una parte de esa verdad y el encuentro por medio del diálogo permite entrelazar todas las voces para encontrar la verdad común a todos. Es un proceso horizontal, abierto, alegre, reflexivo, autocrítico, prospectivo, deliberativo, consensuado y pacífico; ya que un diálogo en ningún momento se debe de tornar violento, si llegara a pasar ya no estaríamos hablando de un diálogo si no de una discusión, donde muchas veces estas no llegan a ningún lado.

Una de las formas más utilizadas para la implementación de la Educación para la Paz en América Latina, retomando el legado de la Educación Popular, es la utilización de una metodología dialógica, que de paso a la alegría e interacción horizontal de los participantes con el facilitador/a. Uno de los aspectos interesantes a resaltar son los procesos lúdicos que se desarrollan (Builes, 1999: 304).

Además este proceso dialógico integra lo individual como lo comunitario y lo intelectual con lo afectivo, mostrando que la Educación para la Paz debe de ser un espacio educativo amplio donde se pongan en discusión todas las dimensiones humanas desde las personales hasta las sociales y desde los razonamientos a las emociones, tomando un razonable distanciamiento (Freire, 1999b: 35) de los propios cuerpos, contextos, conocimientos, sentimientos para reconocerlos mejor. De esa forma se crean razones para conocerlos desde otra perspectiva, realizando en ese instante la lectura del mundo (Freire, 1999b: 31) al que pertenecemos y consideramos conocer a profundidad; sorprendiéndonos los hallazgos que realizamos con esta actitud metodológica para diseñar y ejecutar prácticas educativas transformadoras de las violencias existentes.

6) Modalidad educativa de la Educación para la Paz en América Latina

La modalidad educativa que se ha desarrollado principalmente en la Educación para la Paz, ha sido por medio de la educación no formal. La educación no formal en América Latina ha sido un factor de identidad y de identificación con los procesos sociales de emancipación y de transformación social. Su labor se distancia del adoctrinamiento educativo que los sistemas educativos desean implantar. Al mismo tiempo se aleja del sentido restrictivo y excluyente de la educación, entendida como sistema educativo institucionalizado, ya que la educación no formal es educación popular, que surge desde la periferia de los marginados intentando dar respuesta a las necesidades de estos y estas por medio de una opción preferencial por la educación de los más desposeídos, los pobres y descamisados.

Se entiende por educación no formal a todos aquellos procesos educativos tendientes a habilitar a corto plazo, en aquellos campos de inmediato interés y necesidades de las personas y de las sociedades, que la acción del Estado por medio del sistema educativo formal y tradicional no ha satisfecho. Estos procesos al mismo tiempo son realizados por personas interesadas en que todas las personas accedan a una educación que les contribuya a mejorar su situación de vida.

La modalidad educativa de Educación no formal adquiere un sentido de autonomía muy marcado. Las personas de las comunidades rurales, barriadas, arrabales y suburbios crean, dirigen y gestionan su propia educación. Su palabra es la que se enseña y se aprende en el sentido de que su realidad es decodificada por ellos y por ellas para reconstruirla y por medio de ello conocer el mundo, su mundo y el mundo de los otros. Cuestionan los preconceptos que consideran que son inamovibles y predichos; al hacerlo descubren que se pueden modificar con la concientización que al mismo tiempo es aprendizaje-enseñanza que se manifiesta en la acción transformadora de la realidad.

La Educación no Formal hace uso de la planeación participativa para provocar la reflexión de/con las personas en la construcción de conceptos y de los elementos de reflexión y análisis, la definición de proyectos de transformación desde el saber popular y la permanente revisión autocrítica de los actores que participan en el proceso educativo.

Ideas finales

Al realizar el análisis teórico desde la opción latinoamericana de la Educación para la Paz, destacamos la peculiaridad del continente latinoamericano como un locus singular en el cual los problemas estructurales de la pobreza adquieren un sentido especial para los cuales debemos tener, también, soluciones particulares.

Desde la Colonia, pasando por los procesos de independencia, el intento fallido de modernización y desarrollismo hasta concluir con el Neoliberalismo Educativo que se convirtió en la ideología y práctica educativa, de finales del siglo XX, concretizó por fin en la educación la idea subyacente de las élites Latinoamericanas: sólo un grupo reducido de la población debía de recibir una educación de calidad (Gómez Arévalo, 2010: 117). Con la reducción del Estado y la descentralización de la educación, el principal obstáculo para las élites: el propio Estado y su concepción Democrática-Liberal concebida desde la época de las independencias, permitió que la desigualdad como filosofía, la competencia como metodología, la privatización como gestión y la mercantilización de la educación como fin se asentara en las prácticas y discursos educativos, incluso en los sectores magisteriales. De esta forma se creó la pedagogía de la exclusión.

En este contexto negativo, surgen diversas alternativas educativas, las cuales son englobadas en la narrativa-maestra de Educación Popular. Ésta surge en la década del sesenta como alternativa educativa inclusiva e integradora desde las bases sociales ejecutada por los relegados históricos de los sistemas educativos, sociales, económicos, políticos y culturales. Encontramos en ella la base de la Educación para la Paz en América Latina.

La Educación para la Paz en América Latina, en clara diferencia con otros contextos como Europa, surge de forma paralela a los sistemas educativos desde los sectores marginados por las políticas educativas. Siendo su mayor referente la Educación Popular y la filosofía de la Liberación; que con la puesta en práctica de la Educación en Derechos Humanos, logra acceder y abrirse paso en los sistemas educativos formales, aunque de forma restringida.

Las principales finalidades de la Educación para la Paz en América Latina son diálogos intranacionales, reconciliación, identidad, desarrollo justo, el conflicto, democracia plena, integración. La metodología que se propone es por medio del diálogo que integre lo comunitario con lo personal y lo afectivo con lo intelectual. El diálogo como método y como actitud para ir al encuentro del otro y la otra.

El reto para los educadores para la paz es que esta propuesta teórico-práctica de la Educación para la Paz en América Latina se consolide como una alternativa educativa viable para los sistemas educativos formales. Es un llamado a la reinención de las formas educativas que contribuya a la transformación de las diferentes manifestaciones de violencia en toda la región, en donde todos y todas las y los educadores pueden aportar en la construcción de la Pedagogía de la Esperanza (Freire, 1998). Es una invitación a la reinención, a la refundación, a la búsqueda de nuevos rumbos educativos, con la plena convicción de que otra educación es posible construirla en los países de América Latina. En donde la Educación para la Paz desde su accionar político siempre es una educación revolucionaria que intenta desvelar las

violencias, reconstruir los sentimientos, cuidar la naturaleza, acercar más a los seres humanos, expandir nuestros pensamientos a favor de humanizarnos cada día más. ✎

Fuentes de consulta

Abrego, M. G. (2010). "La situación de la educación para la paz en México en la actualidad" en *Espacios Públicos* I, Vol. 13, (N° 27), pp. 149-164.

Alonso Ollacarizqueta, L. (2004) Reconciliación. En M. López Martínez, (Dir) (2004) *Enciclopedia de Paz y Conflicto*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Álvarez, M. (2004). Elementos básicos para la elaboración de un diagnóstico de la paz en Mesoamérica. En Universidad Centroamericana (2004). Encuentro Mesoamericano "verdad, justicia y paz". San Salvador: Talleres Gráficos UCA,

Alvear, V. (2002) *La Educación popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992*. Tesis maestría, Berlín: FU Berlín.

Barba, J. B. (1997). *Educación para los derechos humanos*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Barrio Maestre, J. M. (2001). *El marco sociocultural de la Educación para la Paz*. Educación y Educadores, (N° 4).

Bastidas, J. (2008). "Género y Educación para la Paz: tejiendo utopías posibles" en *Revista venezolana de estudios de la mujer*, Vol. 13, (N° 31), pp. 79-98.

Bin, E. (2005). Algunas reflexiones para el debate acerca de la construcción de la Democracia Participativa. En R. Romero (2005). *Democracia Participativa, una utopía en marcha*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

Builes, L. F. (1999). Microcurrículo: lo humano en la educación. En H. F. Ospina, S. V. Alvarado & L. López Moreno (Comp.) (1999). *Educación para la Paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/ CARGRA-PHICS.

- Cabezudo, A. (2012). Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. *Ciências Sociais Unisinos*, Vol. 48, (N° 2).
- Cardenal, R. (2001). El poder eclesiástico en El Salvador. San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
- Cajiao, F. (1992). Hacia una pedagogía de los valores ciudadanos. En Ministerio de Educación Nacional (1992). *Pedagogía de los Valores Ciudadanos*. Santa Fe de Bogotá: FES.
- Castellanos, C. (2004a). La búsqueda de la paz en América Latina. En Universidad Centroamericana (2004) Encuentro Mesoamericano “verdad, justicia y paz”. San Salvador: Talleres Gráficos UCA.
- _____ (2004b). Repensando el concepto de paz. En Universidad Centroamericana (2004) Encuentro Mesoamericano “verdad, justicia y paz”. San Salvador: Talleres Gráficos UCA.
- Comboni Salinas, S. (2005). “Resurgimiento cultural indígena: El pueblo Ayuujk de Santa María Tlahutoltepec, Mixe, Oaxaca”. El bachillerato integral comunitario Ayuujk polivalente. en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXV, (N° 1-2).
- Devés Valdés, E. (2005). Identidad latinoamericana. En R. Salas Astran (Coor. Acad.) (2005) *Pensamiento Crítico Latinoamericano, conceptos fundamentales*. Santiago de Chile: LON Ediciones.
- Dowdney, L. (2005). Comparaciones internacionales de niños y jóvenes en violencia armada organizada: Ni Guerra Ni Paz. Rio de Janeiro: Viva Rio.
- Fernández Herrería, A. y G. Carmona (2009) “Re-hacer la educación: los mapas del desarrollo humano”, en *Teoría de la Educación*, Vol. 21, (N° 2).
- Fernández, O. (2006) “Una aproximación a la Cultura de Paz en la Escuela”, en *Educere*, Vol. 10, (N° 33).
- Fiori, E. (1973). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire (1973). *La Pedagogía del Oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973a). *La Pedagogía del Oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- _____ (1973b). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____ (1998). *Pedagogía de la esperanza*. Iztapalapa: Siglo XXI Editores.
- _____ (1999a). *Pedagogía de la autonomía*. Iztapalapa: Siglo XXI Editores.
- _____ (1999b). *Cartas a quién pretende enseñar*. Iztapalapa: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gentili, P. (2009). “Marchas y contramarchas. El derecho a la Educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (A sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. (N° 49).
- Gómez Arévalo, A. P. (2010). Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XL, (N° 2).
- _____ (2013). *Educación para la paz en América Latina: una genealogía y propuesta para el sistema educativo de El Salvador*. [Tesis doctorado], Castelló de la Plana: UJI.
- Harris, I. (2004). *Peace education theory. Journal of Peace Education*, Vol. 1, (N° 1), pp. 5-20.
- Hicks, D. (1993). *Educación para la Paz*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jares, X. R. (1991). *Educar para la paz, su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Klainer, R. (2000). Estudio para el análisis de experiencias de Educación en Derechos Humanos en Argentina. En R. Cuéllar (Ed.) (2000). *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. San José: LIHSSA.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la Paz*. Madrid: Catarata.
- Magendzo, A. (2009). Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en Derechos Humanos en Iberoamérica. Recuperado de <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>.
- Martínez, A. (1999). La etnoeducación: una opción democrática. En H. F. Ospina S. V. Alvarado & L. López Moreno (Comp.) (1999) *Educación para la Paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa* (pp. 185-228). Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/CARGRAPHICS.

- Mejía, M. R. (1999). En busca de una cultura para la paz. En H. F. Ospina, S. V. Alvarado & L. López Moreno (Comp.) (1999). Educación para la Paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio/ CARGRAPHICS.
- Merani, A. L. (1983). La Educación en Latinoamerica: Mito y Realidad. México D. F.: Editorial Grijalbo.
- Molina, M. (2003). "Sistema educativo y educación en Derechos Humanos. Consideraciones desde la sociología de la educación en torno al caso argentino", en *Realidad*, (Nº 95).
- Moliner, M. (1998). Diccionario de uso del español I-Z Tomo II. Madrid: Gráficas Cándor.
- Mujica, R. M. (2000). Estudio para el análisis de experiencias de educación en Derechos Humanos en Perú. En R. Cuéllar (Ed.) (2000). Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina. San José: LIHSSA.
- París, S. (2009). Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica. Barcelona: Icaria editorial.
- Parra, R., G. W. Rama, J. Rivero Herrera & J. C. Tedesco (1984). La educación popular en América Latina. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Pérez de Armiño, K. y M. Areizaga (2002). Reconciliación. En Pérez de Armiño, K. (Ed.) (2002) Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo. Barcelona: Icaria editorial.
- Ramírez, G. (2000). La Educación en Derechos Humanos en México. Panorama General sobre las tendencias y experiencias de la última década del siglo XX. En R. Cuéllar, (Ed.) (2000) Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina. San José: LIHSSA.
- Redón Lara, D. B. (2010). Cultura de Paz, convivencia democrática y formación de docentes en América Latina. En C. Rossetti (Comp.) (2011). IV Jornadas de cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos. Santiago: OREALC/ UNESCO Santiago.
- Tuvilla, J. (2004a). Educación en Derechos Humanos. En M. López Martínez (Dir.) (2004) Enciclopedia de Paz y Conflicto. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- _____ (2004b). Cultura de paz y educación. En B. Molina Rueda y F. A. Muñoz (Eds.) (2004). Manual de Paz y Conflicto. Granada: Universidad de Granada.
- Universidad para la Paz (1992). Modelo integral de Educación para la Paz en el Marco de los Derechos Humanos. Ciudad Colón: Universidad para la Paz.
- Velado, M. (2004). Conclusiones de la mesa de paz. En Universidad Centroamericana (2004). Encuentro Mesoamericano "verdad, justicia y paz". San Salvador: Talleres Gráficos UCA.
- Zaritzky, G. (1999). La formación para la convivencia y los derechos del niño. En H. F. Ospina, S. V. Alvarado & L. López Moreno (Comp.) (1999). Educación para la Paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa (pp. 157-183). Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio CARGRAPHICS.

WebQuest y la enseñanza de la Historia: una experiencia en sexto año de primaria.

* Marco Antonio Rigo Lemini y **Edmundo Antonio López Banda

Resumen

El trabajo se sitúa en la temática de la enseñanza de la Historia dentro de la escuela primaria. Analiza la existencia de una seria problemática en el logro de los propósitos fundamentales que son manifestamente perseguidos para esta disciplina dentro del nivel de estudios elementales. Propone una incorporación razonada de las tecnologías de la información y la comunicación a las tareas escolares y extraescolares habituales, concretamente a través del empleo de las WebQuest, para el aprendizaje comprensivo y funcional de los contenidos históricos. En este orden de ideas, se reporta una investigación empírica exploratoria para evaluar la eficiencia global y componencial de una propuesta didáctica en que se ensaya el empleo de las WebQuest y de los organizadores gráficos para la enseñanza de la temática del Renacimiento en el quinto grado de una escuela primaria pública de la ciudad de México. Los resultados obtenidos son esperanzadores en términos de la elevada significatividad de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes sobre el contenido temático específico, las habilidades activadas para el trabajo cooperativo y la búsqueda de información en línea, a la par de la importante influencia que este tipo de herramientas tecnopedagógicas puede ejercer sobre la motivación del alumnado.

Abstract

The work is on the subject of the teaching of History in primary school. Analyzes the existence of serious problems in achieving fundamental purposes that are clearly pursued for this discipline in the elementary education level. It proposes a reasoned incorporation of information and communication technologies in classroom and homework routine, specifically through the use of WebQuest, for a functional and understanding learning of historical contents. In this vein, it reports an exploratory empirical research to assess the global and componential efficiency of a didactic proposal that tested the use of WebQuest and graphic organizers for teaching the subject of Rebirth in the fifth grade of a public elementary school in Mexico city. The results are encouraging in terms of the high significance of learning achieved by students on specific thematic content, activated abilities for

cooperative work and search for information online, on par with the important influence that this type of tecnopedagogical tools can have on student motivation.

Palabras clave

WebQuest, Organizadores Gráficos, Enseñanza de la Historia, Diseño tecnopedagógico, Nuevas tecnologías en educación.

Keywords

WebQuest, Graphical Organizers, Teaching of History, Technopedagogical design, New Technologies in education.

Planteamiento del problema y justificación

La enseñanza de ciencias sociales y de contenidos históricos en la educación primaria mexicana, se encuentra seriamente comprometida. Existen razones para creer que consigue entre los alumnos de manera muy insuficiente la asimilación comprensiva de los contenidos, el desarrollo de competencias para pensar críticamente y el acercamiento entusiasta al conocimiento o la recreación de los hechos del pasado, tanto nacional como internacional, tanto inmediato como lejano en el tiempo. Aunque sus resultados no están exentos de polémica, baste consignar que durante la aplicación en el año 2010 de la llamada Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), el 79% de los educandos participantes obtuvo un nivel insuficiente o elemental en el área temática de historia (Plá, 2011). Esto no deja de ser preocupante en un momento en que se busca fortalecer la identidad nacional y la revaloración de nuestra cultura y de nuestros orígenes, al tiempo que se considera también muy importante el cabal aprecio de otras sociedades con un rico legado cultural construido a lo largo de innumerables generaciones (Carretero, 2007).

*Profesores titulares en la Facultad de Psicología de la UNAM y Catedráticos de la Universidad Anáhuac.

**Estudiante de la Facultad de Psicología de la UNAM

La problemática que se consigna no es sencilla en absoluto, ya que ciertamente son diversos y muy complejos los factores involucrados. Entre otros, se dice que en México con frecuencia los maestros dependen demasiado de los libros de texto y no saben a cabalidad cómo enseñar la información que en ellos se aborda, lo que se suma a la sobrecarga de temas contemplados por el currículo oficial y al hecho agravante de que buena parte de los materiales que apoyan esta didáctica específica no transmite de manera explícita el enorme servicio que le presta al ciudadano corriente el conocimiento más o menos profundo de la historia (Lerner, 1997).

Al ser las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) un conjunto de herramientas que suelen estar al alcance de los alumnos, pueden potenciar el logro de aprendizajes significativos

Son también complejas y variadas las posibles vías para la búsqueda de soluciones o, en todo caso, de propuestas viables y genuinamente orientadas a la mejora en esta materia. Sin que pueda considerarse un paliativo con alcances ilimitados, estimamos que la incorporación fundamentada de las nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los hechos históricos, constituye una opción razonablemente prometedora. Al ser las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) un conjunto de herramientas que suelen estar al alcance de los alumnos (en la casa, escuela o café-internet), pueden potenciar el logro de aprendizajes significativos, proveer rápido acceso a múltiples fuentes de información o a recursos con diferentes perspectivas así como activar el autodidactismo (Smeets, 2005). En lo que hace al profesorado, una investigación reciente entre maestros de educación básica de la provincia mexicana (Angulo, Valdés y Arreola, 2011), demuestra la existencia de actitudes positivas hacia el uso de las TIC debido a su rápida expansión en todos los espacios públicos y al aumento de facilidad en el uso de las mismas.

Es muy amplio el abanico de posibilidades para la incorporación de las TIC a los escenarios escolares. Destacaremos una que ha concentrado la atención del presente trabajo: el empleo de las WebQuest como herramientas didácticas en que se solicita al alumno el despliegue de un proyecto, la solución de un problema o el afrontamiento de una tarea académica a través de una aproximación esencialmente colaborativa en la que se recurre de modo preferente y sistemático a los recursos documentales de la WEB y se persigue el desarrollo de saberes temáticos así como una apropiación crítica de los medios y los mensajes digitales (Dodge, 1995a).

Se tienen razones para creer que dispositivos como el de la WebQuest pueden resultar muy provechosos para la adquisición de aprendizajes significativos, la construcción

de competencias para la cooperación entre pares y de actitudes favorables hacia la incorporación y recreación de contenidos temáticos específicos. Gaskill, McNulty y Brooks (2006), por ejemplo, enseñaron tópicos vinculados con los ámbitos de la historia y la geografía utilizando WebQuest en un grupo experimental que era sometido a comparación con otro equivalente en que el tema era enseñado a través de una estrategia instruccional convencional. Los resultados mostraron que los alumnos del grupo experimental aprendieron mucho más comprensivamente y con mayores cotas de motivación que los del grupo que no recurrió al apoyo tecnopedagógico. Otro estudio (Hernández, 2009) realizado en nuestro país, utilizó la WebQuest para la enseñanza en el área histórico-social dentro del nivel medio superior, concretamente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, y reporta haber conseguido un aprendizaje mucho más dinámico que el habitual entre los alumnos participantes.

En este orden de ideas, entonces, encontramos justificada la realización del presente trabajo en tanto intenta contribuir a la mejora sustantiva de la enseñanza de las ciencias sociales -particularmente de la historia universal- promoviendo la innovación y la investigación didáctica, incorporando algunos recursos tecnopedagógicos actuales (con especial énfasis en la búsqueda documental soportada en la red) y sometiéndolos a prueba de manera relativamente rigurosa en las condiciones naturales de una institución, un aula y un grupo escolar que experimentan una dinámica de funcionamiento cercana a la que viven cotidianamente.

Fundamentación teórica

a. Acerca de la enseñanza de contenidos históricos.

La historia busca formar una identidad y promover la seguridad de pertenecer a un grupo social determinado. Es una construcción del pasado que va cambiando con el paso del tiempo, ya que cada generación rehace la historia según los sucesos que considere importantes (Rosa, 2006). Su enseñanza posibilita demostrar y confirmar que nuestra cultura nacional no posee una única fuente, sino muchas; que nuestro lenguaje y costumbres no se han desarrollado de manera aislada (Pluckrose, 1993). Lo anterior puede darse cuando el docente identifica el método de trabajo del historiador y por lo tanto le hace conocer al alumno las múltiples fuentes de información y la manera en que se investiga. Carretero (2007) nos señala la existencia de tres tipos de representaciones en este ámbito: la historia escolar, la historia compartida y la historia académica. En la primera, los contenidos se estructuran como narración oficial a los que se les agrega una carga emocional. En la segunda, se abordan relatos compartidos en torno a la identidad, los valores y las experiencias comunes. Y en la tercera, la historia académica, ofrece un saber institucionalizado conformado por los historiadores. En este contexto conviene recordar que el plan de estudios de la primaria mexicana establece que, para el área temática

de la enseñanza de contenidos históricos, la finalidad central es que los alumnos aprendan a pensar históricamente, promoviendo el desarrollo de tres competencias, la de comprensión del tiempo y del espacio histórico, la del manejo de información histórica y la formación de una conciencia histórica para la convivencia (SEP, 2011).

Las características que debe tener una buena WebQuest, según March (2003), implican que la información adquirida sufra una transformación sustantiva, que las tareas se hagan progresivamente más interesantes y difíciles

b. Acerca de las TIC en los procesos educativos

Desde una mirada socioconstructivista, como la ofrecida por Coll, Mauri y Onrubia (2008a, p. 3), las TIC: “Constituyen herramientas o instrumentos mediadores de la actividad mental constructiva de los alumnos y de los procesos de enseñanza (...), un medio de representación y comunicación novedoso, como herramientas cognitivas que permiten que las personas en general, y los aprendices en particular, configuren de diversas maneras su conocimiento y puedan reflexionar sobre él, apropiándose de manera más significativa.” Es tarea del profesor incorporar cada una de estas herramientas en su práctica habitual, para lo cual se propone el diseño de actividades educativas virtuales que vertebran un conjunto de tareas secuenciadas o interrelacionadas para conseguir objetivos de tipo pedagógico. Entre estas actividades se encuentra el uso razonado de plataformas, foros, wikis, WebQuest, blogs y portafolios electrónicos, por mencionar algunos recursos. De acuerdo con Bates (2004), enseñar mediante tecnologías refleja una filosofía subyacente de planificación lógica y racional en la que tales recursos son puestos sistemáticamente al servicio de unas intencionalidades predeterminadas establecidas como relevantes.

Entre otras ventajas, la incorporación de las TIC a los escenarios escolares posibilita el que la información se digitalice de manera casi instantánea, se pueda consultar inmediatamente y se rompan las barreras espacio-temporales (Colina y Bustamante, 2009). Adicionalmente se favorece la flexibilización del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que permite mayores cotas de madurez y protagonismo por parte del alumnado dentro de los procesos de aprendizaje (Baelo y Cantón, 2010). En todo caso, “La incorporación de las TIC en la educación implica la transformación de concepciones y prácticas en una comunidad educativa, lo que supone no sólo el dominio de los aspectos técnico-instrumentales sino promover el tipo de intercambios cognitivos, sociales y educativos entre los participantes que conducen a la construcción conjunta del conocimiento” (Díaz Barriga y Morán, 2011 : 52).

c. Acerca de las WebQuest

Una definición sencilla de su creador (Dodge, 1995b : 3) caracteriza a la WebQuest como “Una actividad orientada a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de los recursos de la Web”. Sus componentes principales son la Introducción, que prepara al alumno y le proporciona información del tema a tratar, una Tarea que debe ser interesante y motivar al alumno para su realización, los Recursos o fuentes de información para realizar la actividad encomendada (preferentemente localizables en la WEB), un Proceso, en el que se consignan los pasos sugeridos para que los alumnos afronten satisfactoriamente la tarea, los criterios y mecanismos de Evaluación y, para terminar, una sección de conclusiones, en la que el docente reflexiona sobre la importancia de la WebQuest que somete a consideración del alumno.

Las características que debe tener una buena WebQuest, según March (2003), implican que la información adquirida sufra una transformación sustantiva, que las tareas se hagan progresivamente más interesantes y difíciles, que se provea de un adecuado andamiaje para la utilización de los recursos ofertados en internet y que el trabajo resulte fuertemente motivante para el alumnado. Originalmente fue creada para usarla en nivel primaria y secundaria (Aguilar y Cuesta, 2009), pero debido a la efectividad mostrada a lo largo de los años hoy en día se ocupa a menudo dentro de niveles educativos superiores. Los profesores han ido aceptando el uso de las WebQuest ya que éstas parecen ofrecer una estructura para el uso óptimo de los dispositivos digitales, pueden ser creadas por ellos mismos y enfocarlas selectivamente al tratamiento de temas curriculares concretos (Segers y Verhoeven, 2009). Además, en la WebQuest se propone un aprendizaje guiado y los recursos son previamente seleccionados, de modo que se da a los estudiantes la oportunidad de analizar, sintetizar, evaluar y reflexionar sobre el empleo fundamentado de los mismos, que pueden ser tanto tradicionales (libros de texto, monografías y artículos impresos) como preferentemente cibernéticos (videos, podcast e imágenes, entre otros muchos). En última instancia, no debe perderse de vista que al diseñar o resolver una WebQuest se plantea una meta de aprendizaje que resulta alcanzable aunque el estudiante cuente con pocos conocimientos para navegar en internet (Carpenter, 2004).

Objetivos

Las finalidades que esencialmente orientaron el trabajo de investigación efectuado, son las siguientes:

- Diseñar y desarrollar una WebQuest para la enseñanza de un tema histórico en primaria que cuente con una sólida fundamentación en el diseño instruccional socioconstructivista y que emplee una amplia gama de elementos tecnológicos reconocibles.

- Llevar a cabo una validación teórica de la WebQuest diseñada, principalmente a través del juicio de expertos disciplinarios y pedagógicos.
- Implantar y validar empíricamente la WebQuest en condiciones cercanas a la operación escolar habitual para la enseñanza de la temática histórica escogida.

Metodología

A. Indagación empírica. Se llevó a cabo una investigación exploratoria y evaluativa, que conjuntó rasgos tanto de una aproximación cuantitativa como de una cualitativa. Por una parte, se aplicaron cuestionarios y se obtuvieron frecuencias relativas y porcentajes de respuesta para ellos; por otra parte, se les dio voz a los alumnos antes, durante y después de la experiencia didáctica a través de diarios personales y grupos focales (Bisquerra, 1996).

A.1. Esquema de conjunto de la estrategia asumida

Las etapas y actividades centrales de la indagación empírica fueron las siguientes

- Diseño y desarrollo de la WebQuest.
- Validación por expertos.
- Presentación del proyecto a autoridades escolares.
- Diagnóstico del alumnado.
- Familiarización con paquetería básica e internet.
- Implantación de la WebQuest con el grupo escolar.
- Retroalimentación individual y colectiva.
- Comunicación de resultados a autoridades escolares.

A.2. Participantes

La investigación se desarrolló en una escuela pública del sur de la Ciudad de México, en la Delegación Coyoacán, Colonia Ruiz Cortines. La población fue seleccionada de forma no aleatoria por conveniencia, ya que el grupo con el que se trabajó fue directamente designado para tal efecto por la directora del plantel. Participaron 36 alumnos, 17 niñas y 19 niños de sexto año de primaria, con una edad que oscila entre 11 y 12 años. Pudo detectarse que en general se trataba de estudiantes insuficientemente reflexivos a la hora de realizar tareas escolares que han de acometerse a través de vías convencionales, pero interesados en aquellas que puedan ser efectuadas mediante recursos electrónicos.

A.3. Escenarios

Dentro de la escuela referida se utilizaron dos espacios para la aplicación de instrumentos, la realización de observaciones y registros así como de las intervenciones didácticas: por una parte el salón de clases al que habitualmente concurren los alumnos con quienes se efectuó la investigación, que presentó características favorables en términos de su amplitud, ventilación, iluminación, aislamiento de distractores externos, mobiliario y equipamiento. Por otra parte el salón de cómputo, un espacio que de manera general podemos considerar como apropiado, con la salvedad de que recibe a alumnos de otros grupos que eventualmente pueden resultar perturbadores para una labor que exige concentración y disciplina colectiva.

A.4. Instrumentos

A grandes rasgos, para la evaluación diagnóstica se empleó un cuestionario semiestructurado sobre usos de internet y familiarización con las WebQuest, una evaluación práctica sobre recuperación de información documental en la red así como sendas valoraciones mediante cuestionario semiestructurado y prueba ejecutiva sobre el manejo de organizadores gráficos. Para la evaluación continua se recurrió a diarios de campo, registros observacionales y bitácora del docente. Para la evaluación terminal, fundamentalmente rúbricas aplicadas a las producciones generadas, a la par de un cuestionario y grupo focal orientados a la recuperación de los aspectos intelectuales y vivenciales más importantes para los participantes.

B. Propuesta tecnopedagógica

Se diseñó una WebQuest como herramienta didáctica para la enseñanza del tema “Renacimiento”, perteneciente al quinto bloque del programa oficial de la materia de historia denominado “Inicios de la época moderna: expansión cultural y demográfica”, que hace un recorrido del inicio al final de dicha época. Las tareas que resolvieron los alumnos fueron esencialmente de recopilación y de producto creativo (Dodge, 1995b). La WebQuest se trabajó intensivamente durante cinco sesiones y se basó en la idea de diseño tecnopedagógico que, de conformidad con Coll, Mauri y Onrubia (2008b : 99), constituye: “Un conjunto de herramientas tecnológicas acompañadas de una propuesta más o menos explícita, global y precisa, según los casos, sobre



la forma de utilizarlas para la puesta en marcha y el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje”.

Resultados y conclusiones. Los diversos medios e instrumentos aplicados para la recogida de información coincidieron en señalar que el empleo de la WebQuest resultó muy aportante para el logro de aprendizajes significativos en torno a la temática abordada, el desarrollo de habilidades para el empleo de internet y la búsqueda estratégica de información en línea. Asimismo, quedó testimoniado el importante poder motivacional que este tipo de recursos puede ejercer sobre un alumnado como el que participó en la experiencia, susceptible de considerarse como “nativo digital” (Prensky, 2010). Lo decía de manera reveladora una estudiante que se involucró activamente en la dinámica de enseñanza-aprendizaje: “La WebQuest nos pareció muy buena y muy interesante ya que tiene cosas nuevas. Nos servirá mucho lo que aprendimos para la secundaria” (Alumna Y.).

Se detectó también que para maximizar la eficiencia de la WebQuest como herramienta de apoyo a la enseñanza, resulta de suma importancia que se desarrollen actividades desafiantes pero que se sitúen en un nivel de desajuste óptimo, que se facilite el acceso a recursos cualificados, que se vincule explícitamente el trabajo con las propuestas curriculares al uso y que se conceda a los alumnos una buena dosis de iniciativa y autonomía en la toma de decisiones concerniente a la labor académica y operativa que han de acometer. Asimismo, parecen desempeñar papeles clave tanto la introducción como las conclusiones de la WebQuest, en tanto sirven para persuadir a los educandos sobre la relevancia y el atractivo que supone efectuar el trabajo escolar de esta manera, a la par que les permite visualizar la utilidad del conocimiento práctico que deriva de este tipo de abordaje.

Para finalizar, conviene destacar que el empleo continuado y reflexivo de la WebQuest resultó en este caso sumamente gratificante para el docente encargado de conducir la experiencia, que consiguió junto con sus alumnos aprendizajes personales muy significativos y que la asumió como una vivencia académica y personal especialmente disfrutable. Lo anterior coincide a cabalidad con lo reportado por Halat (2008) quien trabajó con docentes que conceptuaron la WebQuest como una estrategia instruccional agradable y fuertemente motivadora. ✎

ICEUABJO (2013)



Fuentes de consulta

- Aguilar, M. y Cuesta, H. (2009). Importancia de trabajar las TIC en educación infantil a través de métodos como la WebQuest. *Revista de medios y educación*, 34, 81-94. Recuperado de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/6.pdf>
- Angulo, J., Valdéz, A. y Arreola, C. (2011). Actitudes de docentes hacia las Tecnologías de la Información y Comunicación. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, D.F.: COMIE-UANL
- Baelo, B. y Cantón, I. (2010). "Las TIC en la Universidad de Castilla y León", en *Revista Científica de Educomunicación*.
- Bates, A. (2004). La planificación para el uso de las TIC en la enseñanza. En A. Sangra y M. Gonzales (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discurso y prácticas*. Barcelona: UOC.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Grupo editorial CEAC.
- Carpenter, E. (2004). Using Webquests to Promote Active Learning. *Proquest Educational Journal*.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de Identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Colina, L. y Bustamante, S. (2009). Educación a distancia y TIC: transformación para la innovación en educación superior. *Revista Electrónica de Estudios Telemáticos*, 8, 100-122
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008a). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008b). La utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la educación: del diseño tecnopedagógico a las prácticas de su uso. En C. Coll y C. Monereo. (Eds.). *Psicología de la educación virtual*, 74-103. Madrid: Morata.
- Díaz Barriga, F. y Morán, H. (2011). Usos y niveles de apropiación de las TIC con fines de enseñanza en profesores universitarios de psicología educativa. En F. Díaz Barriga, G. Hernández y M.A. Rigo (Comps.). *Experiencias educativas con recursos digitales: prácticas de uso y diseño tecnopedagógico*, 49-68. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Dodge, B. (1995a). Some Thoughts About WebQuests. Recuperado de: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
- Dodge, B. (1995b). What it's a WebQuest? Recuperado de: <http://webquest.org/>
- Gaskill, M., McNulty, A. y Brooks, D. (2006). Learning from WebQuest. *Journal of Science Education and Technology*, 15 (2), 133-136. Doi: 10.1007/s10956-006-9005-7.
- Halat, E. (2008). The effects of designing WebQuest on the motivation of pre-service elementary school teachers. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 39, 6, 793-802
- Hernández, J. (2009). La WebQuest como recurso didáctico para el aprendizaje del estudiante del nivel medio superior. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lerner, V. (1997), "Cómo enseñamos historia, Los materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos", en *Perfiles Educativos* No. 75.
- March, T. (2003). The Learnig Power of WebQuest. Recuperado de: http://www.ithaca.edu/gradcomputer/WQ_LearningPower_TomMarch.pdf
- Plá, S. (2011), "¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados de ENLACE 2010." *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, No. 134.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales (Adaptación al castellano del texto original "Digital Natives, Digital Immigrants")*. Madrid: Distribuidora SEK - Albatros.
- Rosa, A. (2006). Recordar, describir y explicar el pasado: ¿Qué, cómo y para el futuro de quién? En M. Carretero, A. Rosa y A. González (2006). *Enseñanza de la historia y de la memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós
- Secretaría de Educación Pública, (2011). Programa Sexto Grado. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/sexta_grado.pdf
- Segers, E. y Verhoeven, L. (2009). Learning in a sheltered Internet environment. The use of WebQuests. *Learning and Instruction*.
- Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers and Education*.

Enseñar Geometría en Secundaria

* Manuel Barrantes López,
** Idalgo Balletbo Fernández y
*** Manuel Ángel Fernández Leno

Resumen

Reflexionamos en este trabajo sobre las metodologías, resolución de problema y de laboratorio, en Secundaria y sugerimos distintos recursos y actividades que se pueden desarrollar con ellas, para una más significativa enseñanza-aprendizaje de la Geometría, mediante un exhaustivo estudio bibliográfico Vfruto de nuestras investigaciones.

Nuestro objetivo general es intentar que las concepciones y creencias de los profesores, en formación o en activo, vayan evolucionando progresivamente hacia tendencias más constructivistas en las que para enseñar Geometría, sientan la necesidad de utilizar estas metodologías en las que sus alumnos son el eje de aprendizaje.

Palabras Clave

Geometría, Enseñanza, Aprendizaje, Recursos, Materiales, Secundaria.

Abstract

We reflect on this work on methodologies, problems solving and laboratory in secondary and suggest different resources and activities that can be developed with them, for a more meaningful teaching and learning of Geometry through a bibliographical study of our research results.

Our overall goal is to try that conceptions and beliefs of teachers, in training or active, progressively evolve towards more constructivist trends in which to teach Geometry, feel the need to use these methods in which students are the backbone of learning.

Key Word

Geometry, Teaching, Learning, Resources, Materials, Secondary.

Antecedentes de la enseñanza-aprendizaje de la Geometría en Secundaria

Si hacemos un poco de historia sobre la enseñanza de la Geometría en las últimas décadas, podemos observar que ésta se caracterizaba por una fuerte tendencia a la memorización de conceptos y propiedades, que muchas veces se basaban en otros conceptos anteriores que también habían sido memorizados y no comprendidos por los alumnos. La resolución de los problemas se hacía de forma automática y en lugar de trabajar elementos geométricos se trataban aspectos métricos, es decir, el profesor apenas se detenía en el estudio de aspectos y propiedades geométricas, pasaba

enseguida al mundo de las medidas, planteando actividades como los cálculos de ángulos, lados, triángulos, volúmenes...

Esta enseñanza de la Geometría daba lugar a una serie de inconvenientes entre los que podemos destacar las grandes dificultades de comprensión de los conceptos por parte de los alumnos y el fuerte desánimo del profesor ante el fracaso de su enseñanza.

Nuestros estudios sobre poblaciones de futuros profesores que fueron enseñados con estas metodología nos muestran el poco conocimiento que tienen sobre la geometría y su enseñanza-aprendizaje, presentando a veces lagunas de conocimientos importantes (Barrantes y Blanco, 2006).

Actualmente, la enseñanza de la Geometría ha pasado de ser considerada una materia secundaria a ser una disciplina importante cuyos contenidos ocupan una parte considerable del currículo que se imparte en la Enseñanza Secundaria.

Uno de los principales cambios en los currículos actuales de las Matemáticas ha sido precisamente la recuperación de la Geometría, no en el sentido tradicional como materia de contenidos, sino como disciplina mediante la que podemos conseguir un mejor conocimiento del espacio y como fuente de modelos y situaciones problemáticas, útiles en otros contextos o contenidos matemáticos.

Así, la principal finalidad de la enseñanza-aprendizaje de la Geometría es conectar a los alumnos con el mundo en el que se mueven, pues el conocimiento, la intuición y las relaciones geométricas resultan muy útiles en el desarrollo de la vida cotidiana.

La Geometría tiene una gran influencia en el desarrollo del alumno, sobre todo en las capacidades relacionadas con la comunicación y la relación con el entorno. Es una materia especialmente importante en estas edades

*Doctor en Matemáticas. Profesor Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. Badajoz. España.

**Máster Univ. en Investigación para la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas por la Universidad de Extremadura. Máster en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Asunción. Docente de la Facultad de Ciencias Aplicadas y de la Facultad de Ciencias Contables, Administrativas y Económicas de la U. Nacional de Pilar. Ñeembucú-Paraguay.

*** Licenciado en Física. Profesor Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.

en las que el alumno, aunque sea de Secundaria, necesita seguir verificando mediante la manipulación de objetos reales, pues esto influye en el desarrollo posterior de las capacidades matemáticas necesarias como la abstracción.

La capacidad espacial de los alumnos es muchas veces superior a su destreza numérica e impulsar y mejorar esta capacidad junto con el dominio de los conceptos geométricos y el lenguaje les posibilita para aprender mejor las ideas numéricas, las de medición e incluso otros temas más avanzados.

Por tanto, proponemos dos grandes objetivos para la enseñanza de la Geometría. Por una parte, desarrollar su adecuación al medio ambiente, es decir, dar oportunidades para que el alumno explore el espacio tridimensional y por otra, preparar al alumno para el aprendizaje de niveles superiores, esto es, familiarizarles con cuestiones que surgirán en un futuro mediante un enfoque basado en el razonamiento lógico.

Así pues, la enseñanza de la Geometría debe planear aquellos contenidos útiles en el futuro desarrollados mediante una metodología dinámica en la que el alumno realice razonamientos, representaciones, relaciones y resolución de actividades.

Esta metodología debe lograr que los alumnos no recuerden la Geometría como una materia aburrida sino que se produzca un cambio en su actitud y se interesen por las actividades geométricas de una forma natural, es decir, que les resulte una materia atrayente y motivadora.

Debemos enseñar Geometría para todos, independientemente del futuro trabajo que el alumno desarrolle. Los alumnos deben saber resolver los problemas que se le puedan plantear en la vida ordinaria adaptados a su nivel, pues a veces los problemas reales son demasiados complejos. Mediante estas tareas debe desarrollar capacidades intelectuales que le permitan saber informar sobre el espacio exterior en el que se mueve y utilizar los conocimientos geométricos para interpretar distintas situaciones.

En los apartados siguientes estudiamos esta caracterización actual centrándonos en la metodología y a partir de ella las distintas actividades que se pueden desarrollar en el aula.

De la metodología

La enseñanza de la Geometría tradicionalmente ha tenido un enfoque deductivo dándose prioridad a la memorización de conceptos, teoremas y fórmulas. Estas limitaciones formales, simbólicas y algebraicas iban en perjuicio de la intuición como una primera manera de acceder al conocimiento geométrico pues la manipulación, el tacto, la vista y el dibujo deben permitir al alumno habituarse a las figuras, formas y movimientos de su entorno para posteriormente establecer las abstracciones precisas.

Así pues, se formaban excelentes calculistas de medida, alumnos teóricos que en el contexto del aula eran capaces de resolver complicados problemas geométricos pero que en la práctica de la vida cotidiana dudaban cuando tenían que resolver un problema geométrico elemental.

En los contenidos actuales de la enseñanza-aprendizaje de la Geometría se pretende establecer una serie de destrezas cognitivas de carácter general que puedan ser utilizadas en muchos casos particulares y que contribuyan por sí

mismas a desarrollar las capacidades del conocimiento de los alumnos.

Estos contenidos se caracterizan por tener una visión práctica del aprendizaje, valorando y aplicando los alumnos sus conocimientos dentro y fuera del aula. Se pasa de inventar problemas y de suponer datos sobre la pizarra a resolver ejemplos reales que desarrollen la creatividad, el ingenio y la iniciativa de los alumnos promoviendo unos contenidos intuitivos que sienten las bases para su análisis posterior.

La principal finalidad de la enseñanza-aprendizaje de la Geometría es conectar a los alumnos con el mundo en el que se mueven

Estos contenidos potencian también la elaboración y utilización de estrategias personales que muestran al profesor la manera de pensar y actuar de sus alumnos, de forma que pueda adaptar o modificar estas estrategias, cuando sea necesario, para realizar un aprendizaje más preciso y significativo.

En este sentido, la línea general es trabajar la Geometría desde una metodología de resolución de problemas o una metodología de laboratorio mediante las que el alumno además de realizar actividades, sobre todo aprende.

Estas metodologías, parten de una concepción constructivista del aprendizaje basada en que aquellos conocimientos construidos por los propios alumnos son realmente operativos, duraderos y generalizables a diferentes contextos. Por el contrario, los conocimientos que simplemente se transmiten a los alumnos, no construidos por ellos, no quedan integrados en sus estructuras lógicas y sólo pueden aplicarlos en situaciones similares a las del aprendizaje.

Es precisamente en la Secundaria cuando el profesor debe aprovechar los conocimientos empíricos de los alumnos para transformarlos en otros más estructurados y rigurosos sin olvidar, en esta etapa, los planteamientos experimentales pues el alumno todavía puede seguir manipulando y aprendiendo intuitivamente.

De la metodología de resolución de problemas

La metodología de resolución de problemas considera el alumno como el protagonista de su aprendizaje, mientras que el papel del profesor es elegir situaciones y problemas con el fin de despertar el interés y fomentar la actividad creadora para que dicho alumno construya su propio conocimiento.

Así pues, la metodología de resolución de problemas en la enseñanza-aprendizaje de la geometría está basada en el aprendizaje de los conceptos geométricos mediante tareas inmersas en un contexto. Es decir, resolver problemas con las mismas características de la vida real en la que no necesariamente las situaciones y problemas que se presentan son perfectamente acabados y modélicos.

En esta metodología es muy importante tener en cuenta que los estudiantes resuelvan problemas adecuados a su nivel de conocimientos pues en caso contrario el alumno, al fracasar repetidas veces, no se verá compensado con el éxito y no desarrollará capacidades de resolución de problemas satisfactoriamente.



ICEUABJO (2013). Dodecaedro estelado, figura de origami modular

El papel del profesor es el de guía en la construcción del conocimiento geométrico del alumno, ajustando el nivel de ayuda pedagógica a las diferentes necesidades que se presenten en la resolución. También tiene que adoptar una metodología flexible, impulsando relaciones entre iguales, potenciando los grupos heterogéneos y teniendo siempre presente su rol como modelo de valores. La actitud positiva del profesor hacia la Geometría condicionará en el alumno el gusto por esta materia, el interés por aprenderla y su éxito en la misma.

La resolución de los problemas geométricos requiere tres etapas en las que se debe dar más importancia a los procedimientos como objeto de contenido y para ser coherente con los principios del aprendizaje significativo interesa, partir de una situación real de nuestro entorno.

1) Tenemos una primera etapa motivadora de experimentación en la después de hacer una lectura atenta del enunciado (para saber que tenemos que hacer, traducción a los lenguajes geométricos...), el alumno realice diferentes pruebas o ensayos relacionados con el entorno real que le hagan comprender mejor el problema.

2) Una segunda etapa de resolución del problema en la que el alumno una vez conoce cuál es el problema que se plantea, busca estrategias para resolverlo (esquemas gráficos, materiales, recursos, relación con otros problemas conocidos etc.) Aplica dichas estrategias y lo resuelve. Una vez resuelto el problema el alumno realiza varias reflexiones orales o escritas para: comprobar que la solución hallada es acorde con los datos del problema, razonar el sentido de la solución o estudiar la adecuación del método utilizado de resolución.

Esta etapa se caracteriza por ser de comprensión, el alumno reflexiona e interioriza para lograr que los aprendizajes sean lo más significativos posible.

3) Una última etapa de aplicación, para profundizar y comprobar los conocimientos aprendidos, en la que se realicen otros ejercicios y problemas del entorno real como refuerzos y en los que también puedan surgir nuevos conceptos.

La resolución de problemas pone de manifiesto la eficacia del trabajo en grupo tanto en el ámbito del planteamiento o en la resolución de problemas como en la superación de las dificultades de los alumnos menos dotados. Muchas veces la dificultad de aprendizaje está más relacionada con las estrategias de enseñanza de la Geometría que con el contenido.

La resolución de problemas refuerza aspectos importantes que hay que tener en cuenta en el aprendizaje como son la competencia lingüística, los algoritmos, destrezas y estrategias. Además, los contextos adecuados al tipo de alumno que tengamos en el aula, motivan y hacen relevante el uso de la Geometría en la vida ordinaria. Por ejemplo, Reeuwijk (1997) presenta cuatro ejemplos de contextos (excursión, alas delta, sombras, bomberos) diferentes entre sí pero relacionados con los conceptos geométricos de proporción, la inclinación y la pendiente. Mediante los distintos contextos y después de unas fases de exploración y desarrollo del proceso de aprendizaje, los alumnos aprenden esos conceptos geométricos de forma intuitiva.

Sin embargo, aunque las teorías innovadoras de la Educación Matemática consideran que el contexto debe ser realista y de la vida cotidiana es necesario que el contexto tenga sentido para el alumno para que pueda posibilitar y respaldar el desarrollo de la reinención de las Matemáticas. Por ello incluso un contexto artificial relacionado con algo que no procede de la vida real, como puede ser un relato de ficción, puede ser bueno si tiene sentido para el alumno.

De la metodología de laboratorio

Mientras en la resolución de problemas queremos desarrollar habilidades y procesos, en la metodología de laboratorio ponemos el acento en la formación de los conceptos, aunque estos aspectos van íntimamente ligados pues el desarrollo de habilidades y procesos produce una formación sólida de conceptos y viceversa. Por tanto, estas metodologías son complementarias y deben ser tratadas simultáneamente.

En el laboratorio de Geometría se sigue un proceso gradual y personal de construcción de los conceptos, a la vez que se realiza una actividad investigadora sobre dicha construcción, resolución de problemas, innovación educativa, técnicas de colaboración, etc.

El lema del laboratorio de Geometría es “aprender haciendo”, es decir, el alumno participa activamente en la construcción de su propio conocimiento. Las tareas se proponen de forma que los alumnos aprendan mediante los sentidos de la vista y el tacto, la interrelación entre ellos y la interiorización.

El trabajo se hace en grupos y las investigaciones a realizar se componen de una serie graduada de actividades que se presentan a los alumnos divididas en los siguientes apartados: trabajo a realizar, material a utilizar, exploración de lo que ha hecho y descubrimientos realizados.

Debemos tener cuidado en la utilización de esta metodología pues puede ocurrir que no se cumplan los

objetivos deseados debido a la demasiada sofisticación del material. Otras veces, la poca cantidad de material hace que el alumno apenas lo manipule y no aprenda nada. Por último, debemos cerciorarnos que el material que hemos elegido asegura el aprendizaje del correspondiente concepto pues puede ocurrir que esto no sea así.

El siguiente apartado da diferentes ideas y ejemplos para llevar a cabo estas dos metodologías.

De las actividades para aplicar estas metodologías

Aunque hay una amplia literatura e investigaciones (Blanco, 2011) para la realización de actividades mediante resolución de problema o metodología de laboratorio, vamos a destacar algunas reseñas basándonos principalmente en su aplicabilidad en el aula de Secundaria, es decir, aquellos trabajos que pueden dar ideas a los profesores para programar actividades desde estas metodologías.

Existe un número importante de investigaciones y estudios, basadas en la metodología de resolución de problemas, mediante la que el alumno, además de estar motivado, aprende (Barrantes y Balletbo, 2013).

Por ejemplo, por su contenido didáctico, resaltamos el trabajo con alumnos de cuarto de Secundaria, de Real (2004) que presenta las cónicas como formas geométricas que se pueden generar de múltiples formas y que verifican propiedades que son utilizadas en la vida cotidiana.

En el mismo sentido, Flores (2002) muestra el interés matemático de los puzzles ligado a sus cualidades topológico-métricas, que ponen a los alumnos frente a originales situaciones problemáticas en el espacio tridimensional, mediante las cuales pueden desarrollar un conjunto de aprendizajes y desarrollo de destrezas y habilidades espaciales que se contemplan en los Currículos oficiales.

Relacionado con la cinematografía, Thibaut (2004) desarrolla el Proyecto Cube: una introducción a la geometría tridimensional. Dicho proyecto es una propuesta de trabajo a partir de la película "Cube" donde se desarrollan una serie de actividades de introducción a la geometría analítica tridimensional y a la visualización espacial geométrica. Las características de la propuesta hacen que se presente como un proyecto abierto a la interdisciplinariedad e idóneo para la práctica del aprendizaje significativo en un contexto de prácticas procedimentales.

En esta misma línea, hemos encontrado una serie de artículos en los que se presentan propuestas muy educativas para Secundaria. Suelen ser actividades puntuales relacionadas con las figuras geométricas (Grupo Alquerque, 2001; Fernández y Reyes, 2001; 2005) o se refieren a métodos, estrategias, aproximaciones, que el alumno descubre, realiza, mediante la resolución de problemas (Grupo Alquerque, 2003, 2005; Cortés y Calvo, 2004; Munné, 2002; Pinyol, 2007, Romero, 2001)

En definitiva con artículos de corte teórico como Escribano (2000) que nos presenta tres demostraciones sobre el valor de la potencia de un punto, hasta artículos prácticos como Mercado y Custodio (2005) que nos enseña a diseñar camisetas teniendo en cuenta la geometría nazarí, el alumno adquirirá una actitud positiva, valorará y comprenderá la utilidad de las herramientas matemáticas, experimentando satisfacción por su uso, ya que éstas le posibilitan para organizar y comprender la información que le hace conocer la

realidad de una forma más plena, pues nos basamos en un aprendizaje globalizador. El alumno experimenta como las Matemáticas surgen de las situaciones reales.

De la geometría dinámica.

En otro orden de cosas, muy indicados para estas metodologías son esos materiales que desarrollan una geometría dinámica, es decir, los conceptos se aprenden mediante actividades en movimiento, como ángulos que rotan o líneas que se abren. Damiani y otros (2000) presentan una metodología de trabajo con modelos dinámicos, es decir, objetos geométricos con elementos móviles que dan firmeza a los conceptos y situaciones matemáticas. Estos modelos son contruidos por los alumnos, luego hay una fase de manipulación, observación y análisis de las posibilidades del modelo para pasar a plantear cuestiones complicadas que son fácilmente mostrables con estos modelos como por ejemplo "entre los infinitos paralelogramos isoperimétricos, el rectángulo tiene un área máxima". Para esta cuestión utiliza un móvil que es un paralelepípedo flexible formado por cuatro regletas de maderas iguales dos a dos.

La finalidad de los modelos es construir esquemas mentales abstractos aplicables a una variedad más amplia de problemas. Los modelos permiten prevenir, diagnosticar y superar errores o desconocimientos y aumentar el uso del lenguaje y la motivación de los alumnos.

Otro tipo de actividades son las relacionadas con el dibujo. El dibujo en Geometría sirve para poder representar figuras, mapas, planos, etc. en un principio de manera informal, para, posteriormente, poder efectuar una representación fiel y más precisa de la realidad.

Luelmo (1997) nos muestra la importancia de los instrumentos de dibujo para resolver problemas. Para Clements y Battista (1992) y Barrantes y Zapata (2008) los dibujos son importantes porque pueden hacer que los alumnos intuyan y comprendan algunas ideas geométricas, pero hay que tener cuidado de que no formen ideas erróneas del concepto. Es mejor manipular que dibujar pues el inconveniente de aquellos es que no son flexibles o modificables de una forma dinámica, salvo que utilicemos dibujos de programas de ordenador. En esta línea, Santinelli y Siñeriz (2001) nos muestran las diferencias de las construcciones con regla y compás, si se utiliza el lápiz y el papel o se utiliza el ordenador (programa Cabri). Para estas autoras, la discusión y comparación de estos métodos alternativos favorece la comprensión de los conceptos geométricos y la adquisición de estrategias de resolución de problemas.

Así pues, la utilización de la imagen como recurso didáctico tiene, también, diferentes ventajas. Los medios audiovisuales de comunicación están provocando en los alumnos, y en la sociedad en general, unos grandes cambios en sus formas de percibir y en sus procesos mentales debido al paso de una cultura escrita a una cultura audiovisual. Actualmente es imprescindible trabajar en el aula con un programa libre como Geogebra o comercializado como Cabri y sus distintas ampliaciones.

Por ejemplo, Pérez (2000) hace una descripción de aplicaciones disponibles en Internet para el programa Cabri-Géomètre, que nos permite la enseñanza de la Geometría de forma más visual. Así, García y Arriero (2000) utilizan el programa Cabri para el estudio de las cónicas (elipses y

parábolas) desde dos puntos de vista; la geometría clásica y la geometría analítica.

Mediante Cabri II se intenta también que los estudiantes redescubran los teoremas ya conocidos en Geometría. Se pretende que éstos, habitualmente meros receptores de la información, pasen a trabajar con ella y a desarrollar una creatividad científica. Pichel (2000) nos muestra como el alumno mediante la manipulación de figuras geométricas, como el cuadrado y el triángulo y en torno a los cuales reflexiona, puede llegar a inventar operaciones, estrategias o problemas.

En el campo de las transformaciones geométricas, Hoyos (2006) nos presentan algunas secuencias de trabajo sobre el aprendizaje de la homotecia, e isometrías. Los alumnos exploraban y manipulaban con Cabri-II, y un conjunto de pantógrafos con configuraciones geométricas distintas.

Utilizando Geogebra, Iaranzo y Fortuny (2009) analizan parte de una investigación sobre la interpretación del comportamiento de los estudiantes de Bachillerato en la resolución de problemas de geometría plana, mediante el análisis de la relación entre el uso de GeoGebra, la resolución en lápiz y papel, y el pensamiento geométrico. Los autores buscan una relación entre las concepciones de los alumnos y las técnicas que utilizan en las estrategias de resolución de problemas.

También, dentro de los recursos informáticos, Real (2008a, 2008b y 2009) no presenta tres aplicaciones de software libre relacionada con la geometría.

El primero es la presentación de Dr. Geo, una aplicación geométrica libre, que permite el estudio de la geometría plana de una forma interactiva. En el segundo caso nos muestra GTANS, un tangram que combina los puzzles con las figuras geométricas, y por último, la aplicación tecnológica denominada Superficies en 3D para el estudio de poliedros, gráficas, superficies de revolución, superficies paramétricas y muchas otras figuras. En todos los artículos encontramos las explicaciones necesarias para el manejo del software, así como ejemplos prácticos.

Queremos, ahora, prestar atención a un número importante de artículos relacionados con los fractales, entendidos como materiales para resolver problemas. Partimos de Redondo y Haro (2004, 2005) o Moreno (2002) que ofrecen actividades relacionadas con la geometría fractal dirigidas a alumnos de secundaria, presentando diferentes formas de generar fractales y algunas de sus aplicaciones. Este mismo autor (Moreno, 2003a) plantea una propuesta de actividades para un trabajo de investigación en secundaria, a través del estudio de familias de triángulos y tetraedros fractales de algoritmo lineal común.

Por otra parte, Moreno (2003b) utiliza el juego del caos en la calculadora gráfica. El algoritmo conocido como juego del caos es un método muy sencillo y eficaz para la generación de figuras fractales, consistente en realizar una sucesión de transformaciones sobre un sólo punto. Se desarrolla el juego del caos porque se pueden trabajar las transformaciones lineales en el plano, uno de los objetivos de las Matemáticas en Secundaria.

De los recursos manipulativos

Dentro de las metodologías de resolución de problemas o de laboratorio, son importantes también los

recursos manipulativos, pues el alumno de Secundaria debe seguir manipulando para poder abstraer los conceptos que aprende. De entre los recursos ya conocidos como tangrams, políominos, cuerpos geométricos..., nos vamos a detener solamente en las actividades con espejos y las construcciones o doblado de papel, que aunque parecen materiales de la Educación Primaria, también son buenos elementos para que el alumno de Secundaria, mediante las actividades adecuadas, construya su propio conocimiento.

Con espejos, el clásico trabajo Mandly (1998) desarrolla una unidad didáctica sobre transformaciones geométricas en la que con un libro de espejos: se generan polígonos regulares, se estudian las figuras planas, secciones de un cubo o "aproximación al infinito" en la que los alumnos experimentan como al aumentar el número de lados de un polígono, éste tiende a una circunferencia. También, Rodríguez (1996) y Alsina y Fortuny (1992) trabajan diferentes contenidos como polígonos, ángulos, superficies, isometrías.

Más actual es Bermejo (2002) que presenta aplicaciones didácticas del libro de espejo como complemento al libro de texto, en las que el alumno dibuja, construye y manipula figuras geométricas. En la misma línea, Murari y Pérez (2001) trabajan con caleidoscopios como un material didáctico, integrado en las ciencias (óptica geométrica), en el diseño geométrico y en la educación artística. Se articulan dos o tres espejos para la obtención de imágenes reflejadas según los distintos objetivos que pueden ser alcanzados sobre simetrías, polígonos regulares..., además de proporcionar situaciones que desafían y fomentan la creatividad.

Dentro de los trabajos con papel, Ledesma (2010), nos muestra cómo trabajar en cualquier nivel distintos contenidos matemáticos, triángulos, cuadriláteros, teorema de Pitágoras, con un simple y sencillo folio de formato DIN-A y varias piezas que se forman con éste. Una bonita introducción a las matemáticas con papel donde, en un claro contexto de resolución de problemas, se ponen en juego la imaginación, la creatividad y la originalidad, tanto del alumno como del profesor. Igualmente, Mercado (2010) describe cómo utilizar el papel maché en el aula de Matemáticas con alumnos de Secundaria. El autor nos enseña cómo los alumnos pueden elaborar materiales con papel maché y como el mismo docente puede hacer sus propios materiales didácticos como conos, elipses en conos, triángulos esféricos, el cubo de soma, etc.

Varios autores (González, 2000; Garrido, 2010; Royo, 2010; Moreira 2010; Mora, 2002; Fernández y Prieto, 2005; Ramírez, 2005; Grupo Alquerque, 2007; 2008; Blanco, Otero y Pedreira, 2010) proponen el uso del papel para la construcción de elementos geométricos como poliedros regulares, estrechados... y estudiar sus propiedades siempre como materiales aptos para la enseñanza y el aprendizaje en el aula de diferentes contenidos y actividades.

ICEUABJO (2013)



También, Martínez y López (2001) además de las actividades con papel utilizan el programa Cabri para generalizarlas y para realizar actividades de refuerzo.

No debemos dejar de citar el conocido texto de Jhonson y Wenninger (1975) dedicado íntegramente a la Geometría del papel, tanto plana como espacial. Presenta una gran cantidad de actividades doblando o recortando papel y elementos espaciales como esferas, poliedros regulares, sólidos arquimedianos...

El objetivo de la utilización de este material es introducir o reforzar la enseñanza de la mayoría de los conceptos y propiedades geométricas mediante doblado de papel antes de trabajarlo con otros elementos como pueden ser los instrumentos de dibujo y antes de formalizarlos más rigurosamente.

De la historia, otras materias y el Arte como recursos

Por otra parte, la historia y la evolución del edificio matemático, las curiosidades matemáticas, la relación con otras materias o con las mismas matemáticas, son poderosos instrumentos motivadores que harán que el alumnado tenga interés por la adquisición de los conocimientos matemáticos.

Actualmente han seguido apareciendo trabajos relacionados con la historia y las matemáticas, como Illanas (2008) que hace un recorrido por las Matemáticas que se desarrollaron en Mesopotamia, el sistema de numeración de base sexagesimal y el estudio, mediante las tablillas babilónicas, de áreas de triángulos y trapecios, longitud de la circunferencia y área del círculo entre otros aspectos matemáticos.

Estos artículos sobre la historia, no suelen solamente tratar la figura de algún matemático conocido, sino que de forma práctica presentan y muestran algunos de sus trabajos. Por ejemplo, Gutiérrez (2006) nos presenta la figura y la resolución por J. Bernoulli, de un problema relacionado con la determinación de las curvas; las espirales por las que sentía gran atracción y termina el artículo con la distribución binomial que lleva su nombre. También, Usón y Ramírez (2005) analizan el origen del Triángulo de Pascal y hace un recorrido histórico hasta el origen del triángulo.

En la misma línea, Pérez, Álvarez y Porta (2008) pretenden, desde un enfoque competencial, despertar en el alumnado el interés por la historia de un problema matemático: la cuadratura del círculo. Este problema puede contribuir a que el alumno adquiera destrezas en el trazado de construcciones gráficas y en el cálculo de las medidas de líneas que las componen. El artículo realiza una breve introducción histórica al problema y se describen las actividades realizadas.

Con respecto a la banda de Möbius, los autores Granados, Grau y Nuñez (2007) además de una breve biografía de este personaje, indagan y trabajan con los alumnos la famosa banda como herramienta para potenciar la motivación y su interés en las clases de matemáticas. Los alumnos aprenden a construirla y algunas aplicaciones.

Es poco común en el aula relacionar la Geometría con otras partes de las matemáticas, pero como veremos, esta materia es una buena herramienta cuando se utiliza en materias como álgebra, probabilidad, análisis, estadística...

Por ejemplo, Ruiz (2001) establece la importancia de aprovechar los conocimientos de geometría que poseen los alumnos para explicar el concepto de probabilidad,

poniendo de relieve lo adecuado que es, desde un punto de vista didáctico, la unión de la geometría y la probabilidad.

En la misma línea, Varo (2000) hace una interpretación geométrica de la regla de los signos para el producto de enteros y Aledo y Cortés (2001) muestran un buen enfoque geométrico para iniciar a los alumnos en el tema de sumas geométricas de series numéricas como complemento al enfoque analítico-algebraico que se vienen realizando normalmente. Redondo (2008) pretende trabajar transversalmente Álgebra y Geometría, revisando algunos aspectos históricos, propiedades y actividades sobre el número de oro y el número de plástico que pertenecen a la clase de los números mórficos.

La relación de la Geometría con otras materias como el Arte es un tema también presente en los artículos. En nuestro texto Barrantes (1998a) ya incluíamos un capítulo dedicado a este tema, para trabajar con los alumnos a partir de la relación de la Geometría con la pintura, escultura, arquitectura, etc. Por ejemplo, Martín (2008) hace el estudio de El Bautismo de Cristo desde una perspectiva matemática, donde cubos e hipercubos son algunos de los elementos que se relacionan con esta pintura de El Greco. Por su parte, Corrales (2004) se centra en el análisis de las dimensiones a partir del estudio de los cuadros del Dalí o la revisión de la obra del excelente artista Cornelius Escher (Corrales, 2005 a y b) inspirada en las matemáticas. Millán (2004) nos habla de Leon Battista Alberti, uno de los principales representantes del Renacimiento italiano, parte de su obra está dedicada a las matemáticas, su principal obra *Ludi matematici* trata la geometría práctica, esto es, las reglas de medición de superficies de terrenos, altura de torres, distancias entre ciudades,...

Por último desde las construcciones, García (2005) da distintas hipótesis geométricas para interpretar como se han construido ciertos edificios medievales. Su estudio se centra concretamente, en los restos de una basílica visigoda situada en el yacimiento arqueológico del Tolmo de Mina-teda en Hellín y se compara lo obtenido con otros emplazamientos históricos de otras provincias en España y Portugal.

Ideas finales

Desde las propuestas curriculares actuales y de las distintas aportaciones reseñadas, podemos concluir que la nueva culturización exige un cambio en los contenidos y metodología de enseñanza de la Geometría en la Enseñanza Secundaria, mas orientados hacia metodologías activas como son la resolución de problemas y la metodología de laboratorio.

Esto implica que los profesores deben desarrollar los conocimientos necesarios que le permitan elegir y adecuar los recursos y materiales conocidos a las situaciones determinadas de enseñanza-aprendizaje. Los materiales, los recursos y las actividades deben, por una parte, favorecer el aprendizaje de los alumnos y por otra, servir de instrumento de formación del profesor, pues el contraste entre su conocimiento práctico y lo que vaya aprendiendo con el material deberá desembocar en una mejora de su práctica docente.

Las reseñas bibliográficas de este artículo hemos pretendido que sean lo más prácticas posibles en esta idea de mejorar las tareas de los profesores y convertirlos en buenos guías del aprendizaje de sus alumnos.

Nuestro objetivo general es intentar que las concepciones y creencias de los profesores, en formación o en activo, vayan evolucionando progresivamente hacia tendencias más constructivistas en las que para enseñar Geometría, sientan la necesidad de utilizar estas metodologías en las que sus alumnos son el eje de aprendizaje. Es decir, un cambio personal significativo en su conocimiento y metodología sobre la enseñanza-aprendizaje de la Geometría (Barrantes y Blanco, 2004). ✎

Fuentes de consulta

- Aledo, J.A. y Cortés, J. C. (2001), "Suma geométrica de series numéricas", en *Uno: revista de didáctica de las matemáticas*.
- Alsina, C. y Fortuny, J. M^a. (1992). Miralandia. Un viaje geométrico al país de los espejos. Proyecto Sur. Granada.
- Barrantes, M.(ed.) (1998a). La Geometría y la Formación del profesorado en Primaria y Secundaria. Cáceres. Servicio Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Barrantes, M y Blanco, L. J. (2004). Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la Geometría escolar. Enseñanza de las Ciencias.
- Barrantes, M y Blanco, L. J. (2006). A study of prospective Primary teacher's conceptions of teaching and learning geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, Vol .9, nº 5 ,411-436.
- Barrantes, M. y Zapata, M. (2008). "Obstáculos y errores en la enseñanza-aprendizaje de las figuras geométricas" en *Campo Abierto* . Vol. 27, nº1.
- Barrantes, M.; Balletbo, I. y Fernández, M. A. (2013). "La enseñanza-aprendizaje de la Matemática (Geometría) en Educación Secundaria en la última década", en *Premisa. Revista de la Sociedad Argentina de Educación Matemática*. Año 15, nº 56.
- Blanco, L.J. (2011). La Investigación en Educación Matemática. *Educatio XXI*. 109–128. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119891/112871>
- Blanco, C.; Otero, T. y Pedreira, A. (2010), "Rompecabezas matemáticos en papel : tetraedro, octaedro y estrella octángula", en *Uno: revista de didáctica de las matemáticas*.
- Clements, D. H. y Battista, M. T.(1992). *Geometry and Spatial Reasoning*. En D. A. Grouws.(ed.). *Handbook of research on Mathematics teaching and learning*. Nueva York. MacMillan.
- Corrales, C. (2004). "Salvador Dalí y la cuestión de las dimensiones" en *Suma*. No.47.
- Corrales, C. (2005a), "Escher I: las matemáticas para construir" en *Suma*. No. 49.
- Corrales, C. (2005b), "Escher II: las matemáticas para pensar" en *Suma*. No. 50.
- Cortés J. C. y Calvo, G. (2004), "El método de Descartes para trazar normales a curvas" en *Suma geométrica de series numéricas*, 2004, No. 47.
- Damiani, A. M. y otros. (2000) "El uso de modelos dinámicos en la Didáctica de las Matemáticas" en *UNO*.
- Escribano, J. R. (2000), "Algunas demostraciones del valor de la potencia de un punto con respecto a una circunferencia" en *Suma*, 2000, No. 35.
- Fernández, I. y Reyes, M. E. (2001) "Construcciones y disecciones del octógono" en *Suma*, No. 38.
- Fernández, I. y Reyes, M. E. (2005), "Polígonos y estrellas" en *Suma*, No. 49.
- Fernández, A. y Prieto, M. (2005), "Icosaedro y ph" en *Suma*. No. 48.
- Flores, P. (2002), "Laberintos con alambre (estructuras topológico-métricas)" en *Suma*, No. 41.
- García, I. y Arriero, A, C. (2000), "Una experiencia con Cabri: las curvas cónicas" en *Suma*, No. 34.
- García, M. (2005), "El Tolmo de Minateda: historia y matemáticas" en *Suma*, No.51.
- Garrido, M. B. (2010), "Orisangakus: problemas sangaku con papiroflexia como recurso para el estudio de la geometría" en *Uno: revista de didáctica de las matemáticas*, No. 53.
- Gonzalez, E. (2000), "Geometría del papel: una experiencia de uso de materiales matemáticamente potentes" en *Números: Revista de didáctica de las matemáticas*. La Laguna, 2000, Vol. 42.
- Granados, A. B.; Grau, A. y Núñez, J. (2007), "La banda de Möbius: un camino que te llevará de cabeza" en *Suma*, No. 54.
- Grupo Alquerque, (2001), "Cubo de Muñoz" en *Suma*, No. 37.
- Grupo Alquerque, (2003), "Rompecabezas del teorema de Pitágoras" en *Suma* No 43.
- Grupo Alquerque (2005), "Cuadraturas de polígonos regulares" en *Suma*, No. 48.
- Grupo Alquerque (2007), "Estrella de seis puntas" en *Suma*, No. 56.

Grupo Alquerque (2008), “Doblar y cortar (kirigami geométrico)” en *Suma*, No. 59.

Gutiérrez, S. (2006), “Jakob Bernoulli: la geometría y el nuevo cálculo” en *Suma*, No. 51.

Hoyos, V. (2006), “Funciones complementarias de los artefactos en el aprendizaje de las transformaciones geométricas en la escuela secundaria”, en *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, Vol. 24.

Iranzo N. y Fortuny J. M. (2009), “La influencia conjunta del uso de geogebra y lápiz y papel en la adquisición de competencia del alumnado” en *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, Vol. 27.

Illana, J. (2008) “J. Matemáticas y astronomía en Mesopotamia” en *Suma*, No. 58.

Jhonson, D. A. y Wenninger, M. J. (1975), “Matemáticas más fáciles con manualidades de papel”. Barcelona: Distein.

Ledesma, A. (2010), “Aventuras y desventuras matemáticas de un folio DIN-A en el instituto” en *Uno: revista de didáctica de las matemáticas*, No. 53.

Luelmo, M. J. (1997). Construcciones geométricas: Una experiencia interdisciplinar de autoformación. Epsilon.

Mandly, A. (1998). Transformaciones isométricas. En Barrantes, M.(ed.) (1998): La Geometría y la Formación del profesorado en Primaria y Secundaria.

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. Martín, F. (2008) “El Greco en otra dimensión” en *Suma*. No. 59.

Martínez, E. y López, J. A. (2001), “Puntos, rectas notables y propiedades de los triángulos. Una actividad interdisciplinar utilizando dobleces de papel” en *Epsilon*, No. 50.

Mercado, A. I y Custodio, M. Z. (2005) “Diseñando camisetas: un viaje por la geometría nazarí” en *Suma*, No. 49.

Mercado, A. I. (2010) “Elaboración de materiales didácticos para el aula de matemáticas con papel maché” en *Uno: revista de didáctica de las matemáticas*, No. 53.

Millán, A. (2004) “Leon Battista Alberti, la ingeniería y las matemáticas del Renacimiento” en *Suma*, No. 47.

Mora, J. A. (2002) “Geometría de ayer y de hoy” en *Suma*, No. 39.

Moreira, E. (2010) “Enseñar y aprender matemáticas con origami” en *Uno: revista de didáctica de las matemáticas*, No. 53.

Moreno, J. C. (2002) “Experiencia didáctica en Matemáticas: construir y estudiar fractales” en *Suma*, No. 40.

Moreno, J. C. (2003a). (a). “Triángulos y tetraedros fractales” en *Suma*, No.

Moreno, J. (2003b) “El juego del caos en la calculadora gráfica: construcción de fractales en *Suma*, No. 42.

Munné, J. (2002) “Distintas formas de deducción de las fórmulas trigonométricas de suma o resta de ángulos” en *Suma*, No. 39.

ICEUABJO 2013, Elaboración de material didáctico



La formación de profesores indígenas en conocimiento local y multilingüismo: el caso de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC)*

** Julieta Briseño Roa

Resumen

La educación comunitaria pretende fortalecer los elementos fundamentales de la comunalidad y analizar dichas formas en contextos de imposición cultural, económica y política en la que se encuentran actualmente los pueblos originarios de Oaxaca y sus comunidades. En este artículo se presenta este modelo pedagógico y en específico analiza dos de las características principales de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (situada en Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca, México), como propuesta pedagógica para la formación de formadores indígenas y comunitarios: el uso de la investigación como herramienta pedagógica fundamental para articular los conocimientos; y el ambiente multilingüe que promueve el aprendizaje de más de una lengua indígena. Palabras clave: educación comunitaria, formación de formadores, multilingüismo.

Palabras Clave

Educación comunitaria, formación de formadores, multilingüismo.

Abstract

Communal education intend to strengthen the fundamental elements of "comunalidad" and analyze them in the context of the cultural, economic and political imposition in which indigenous communities currently find themselves. This paper presents this pedagogical model as a method for creating indigenous and community instructors and more specifically to analyze two of the primary characteristics of the BA in Communal Secondary Education (located in Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca, Mexico): the use of research as a fundamental pedagogical tool to articulate knowledge and the multilingual environment used to promote learning more than one indigenous language.

Key Words

Communal education, teachers training, multilinguism.

Introducción

En México se reconoce que existen 15 millones de indígenas, lo cuales representan más del 10% de la población total, los cuales pertenecen a alguno de los 62

pueblos originarios existentes en el territorio. En el estado de Oaxaca, la población indígena representa más del 30% del total estatal, distribuida en 17 pueblos (CDI, en línea).

Desde la configuración del Estado Mexicano, la política pública dirigida a esta población ha tenido una sola finalidad: acabar con la diversidad cultural y lingüística que estos representan, para tener una nación homogénea¹. La política educativa no se ha salvado de esto y por lo contrario, la escuela ha sido una herramienta para aculturar y homogeneizar.

A lo largo de los últimos 80 años, la educación dirigida a la población indígena ha sufrido transformaciones en su nombre pero no en su intención. Desde la política indigenista de los años cuarenta hasta la política de reconocimiento de la diversidad cultural, la educación indígena ha tenido como objetivo la eliminación de la diversidad y por lo tanto la homogeneización lingüística y cultural (Jiménez Naranjo, 2009; Tovar, 2011).

En la actualidad, a dicha educación se le nombra intercultural bilingüe (EIB) que responde supuestamente a la especificidad lingüística y cultural de los pueblos originarios con la finalidad de lograr cambios en las relaciones entre la sociedad mayoritaria y la indígena. Sin embargo, ésta es dirigida a quienes siempre han asumido su diferencia y respetado la misma y no para aquella parte de la sociedad que construye relaciones hegemónicas basadas en la discriminación de todo aquello que sea diferente.

Ante este contexto de homogeneización, en Oaxaca gracias al movimiento indígena y a la necesidad de construir un modelo educativo acorde a las necesidades de los pueblos originarios ha surgido una propuesta educativa que pretende transformar la educación indígena en una educación pertinente al contexto comunitario (Meyer, 2010). Esta propuesta está basada en la forma de vida de las comunidades originarias, denominándose "educación comunitaria"; y su objetivo

*Ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA), mayo 2013, en San Francisco, California.

** Mtra. en Antropología Social (CIESAS), profesora de asignatura en el ICE-UABJO.

¹ Según datos del INEGI a principios de siglo XX el 16 por ciento de la población hablaba una lengua indígena, para inicios del siglo XXI únicamente el 6% (INEGI, 2010).

es “brindar una educación de calidad y que fortalezca la vida comunitaria... y pretende formar a los niños y jóvenes para que asuman responsablemente el destino de sus comunidades y pueblo” (Maldonado, 2011:167).

Actualmente, este modelo pedagógico existe en diferentes niveles educativos: los Nidos de Lengua (educación inicial), las Secundarias Comunitarias (educación básica), los Bachilleratos Integrales Comunitarios² (educación media superior) y la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (educación superior) las cuales han sido impulsadas por educadores indígenas tanto dentro del sistema educativo como fuera de él (es el caso de Nidos de Lengua, impulsado por la CMPIO) y que existen a pesar del poco apoyo del gobierno.

El objetivo de este documento es presentar este

La educación comunitaria tiene como eje pedagógico la investigación, en la cual los estudiantes profundizan y dan sentido a lo aprendido

modelo pedagógico y en específico analizar dos de las características principales de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (situada en Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca, México), como propuesta pedagógica para la formación de formadores indígenas y comunitarios: el uso de la investigación como herramienta pedagógica fundamental para articular los conocimientos; y el ambiente multilingüe que promueve el aprendizaje de más de una lengua indígena.

Marco Teórico

Educación comunitaria

La educación comunitaria se crea con base en una teoría explicativa de la forma de vida comunal de los pueblos originarios mesoamericanos, llamada “comunalidad”. Esta surgió en la década de los ochenta de dos intelectuales de la sierra norte, Floriberto Díaz (mixe) y Jaime Martínez Luna (zapoteco), para dar una explicación de la realidad de las comunidades indígenas “... la comunalidad define otros conceptos fundamentales para entender una realidad indígena” (Díaz, 1997:40).

Benjamín Maldonado, quien ha continuado con el estudio y el pensamiento comunalista plantea que “la comunalidad es el modo de vida tradicional de los pueblos originarios de Oaxaca...este concepto no se refiere a un ámbito sino a una características dentro de ese ámbito, es decir, no se refiere al vida en el ámbito local, en la comunidad, sino a la forma como se vive y se organiza la vida en las comunidades” (2011:66). Esta organización gira en torno a cuatro elementos básicos: la fiesta comunal, el trabajo comunal, el poder comunal y el territorio comunal; los cuales son los elementos

fundamentales para la reproducción social, material y simbólica los pueblos originarios.

Por lo tanto, la educación comunitaria, surge de esta forma de entender la vida comunal y pretende no solamente fortalecer los elementos fundamentales sino comprender y analizar dichas formas en contextos de imposición cultural, económica y política en la que se encuentran actualmente las comunidades indígenas. Para lo cual, la educación comunitaria transforma la educación indígena en una educación pertinente al contexto comunitario de los pueblos originarios y se deslinda de la educación que imparte el Estado hacia dichas poblaciones. Su objetivo es brindar una educación de calidad y que fortalezca la vida comunitaria (Maldonado, 2011:167). Para lograr esto, dicho modelo pedagógico se basa en las siguientes características: la investigación como método pedagógico, el uso y valoración de los conocimientos locales, la filosofía comunal como base, el uso de la lengua indígena en el aula, y la participación de la comunidad en el proceso formativo.

La educación comunitaria no plantea que la formación de los estudiantes sea únicamente en el contenido local, sino que se comprenda la realidad local con base en el entendimiento de las situaciones globales y que la fuerza de la vida comunitaria sea resultado de comprender la realidad de la comunidad en un contexto más amplio. Esta relación de conocimiento queda explícita en la tipología que plantea Dietz (2011), en la cual crea una matriz de análisis de cuatro conceptos: comunalidad, interculturalidad, comunalismo e interculturalismo³.

El caso de la educación comunitaria, puede situarse en la tipología en la cual se cruzan el interculturalismo (una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables) con comunalismo (un modelo que procura fortalecer y privilegiar los recursos endógenos tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos ante la imposición de modelos exógenos y colonizadores) (Dietz, 2011:144). Lo que genera un “modelo educativo que es explícitamente dialógico, que opta por combinar recursos intraculturales e interculturales; con ello, se procura negociar contenidos y métodos de enseñanza-aprendizaje tanto endógenos como exógenos” (Dietz, 2011:146).

Esto es un gran cambio, ya que la escuela al ser una institución colonizadora (Maldonado, 2002) -que tienen como objetivo desquebrajar el conocimiento local- ha logrado ser un espacio social que aunque está dentro de una comunidad, se encuentra “fuera” de ella, donde la vida comunitaria (saberes, organización, trabajo, lengua, cosmovisión, etc.) no logra entrar. Esto ha tenido como consecuencias: el enmudecimiento de la cultura local en el aula escolar; la falta de respeto y cariño del alumno a las costumbre de sus padres; y la separación de la escuela de la comunidad (Rengifo, 2004:21).

² Véase Maldonado (2011) para conocer ampliamente cada una de éstas.

³ Para mayor profundidad véase Dietz (2011).



ICEUABJO 2013, *Presentación de la Guelaguetza*

Para re-construir este vínculo, la educación comunitaria tiene como eje pedagógico la investigación⁴, en la cual los estudiantes profundizan y dan sentido a lo aprendido, dejando de parcializar el conocimiento y entendiendo la realidad como un todo, además de desarrollar autonomía en su proceso formativo. Esto significa usar y valorar el conocimiento local, para así preservar y recuperar lo que está en peligro de perderse, y fortalecer lo que está vivo. Con esto se logra articular el conocimiento exógeno con el endógeno, lo local con lo universal y se rompe con un contexto colonizador de enseñanza donde tener un saber significa la cancelación de otro⁵. No se trata de dar clases de conocimientos locales, porque el aula no es el espacio donde se construyen ni donde se reproducen, se trata de recogerlos y, dado que forman parte del mundo de experiencia de los estudiantes, enriquecerlos con los saberes occidentales, que así pueden adquirir sentido (DES, 2012).

En este sentido, Gasché (2008) propone que la educación intercultural indígena debe de explicitar el conocimiento implícito en las actividades y de articular el conocimiento indígena con el no indígena alrededor de los fenómenos estudiados, para así formar sujetos capaces de identificar y transformar las relaciones de dominación, por medio de la revaloración de la praxis de la resistencia de su pueblo, sociedad y cultura (2008:s/p).

En contra posición con la EIB, la educación comunitaria plantea que la lengua indígena debe de usarse y, por lo tanto, fortalecerse en la cotidianidad áulica. Lo que sig-

nifica que la lengua indígena no debe de ser una asignatura más del currículum⁶ sino debe de ser un elemento que cruce transversalmente el proceso educativo. Esto llevado a la práctica escolar cotidiana se reflejaría en que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben de estar en lengua materna, no solamente para fortalecer su uso, sino el entendimiento integral que se da con ella.

La LEMSC

Los esfuerzos por desarrollar proyectos de educación comunitaria en Oaxaca se han enfrentado al problema de no tener docentes formados en este modelo, es decir, docentes que tengan herramientas metodológicas, teóricas, pedagógicas y lingüísticas suficientes para enfrentar un modelo educativo que transforma las relaciones entre docentes, estudiantes, comunidad y conocimiento.

Ante esto, en agosto de 2011 se puso en marcha la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC), en la comunidad de Santa María Alotepec, Mixe; en la cual están inscritos actualmente 130 jóvenes que provienen de diferentes comunidades del estado de Oaxaca, teniendo así jóvenes de todas las regiones estatales: Sierra sur, Costa, Valles Centrales, Sierra Norte, Papaloapan, Mixteca, Istmo, y Cañada. Esto significa que cotidianamente están conviviendo en el espacio de la licenciatura y de la comunidad, diferentes lenguas (mixteco, mazateco, zapoteco, chinanteco, chatino, mixe, zoque y sus variantes) y culturas; creando así un espacio social multicultural y plurilingüe excepcional.

El objetivo principal de la LEMSC es ofrecer una opción de educación superior para estudiantes indígenas, basado en un modelo pertinente a contextos comunitarios, formando profesionales de la educación que incidan fuertemente en la mejora de la educación media superior dirigida a estudiantes indígenas. Para ello son formados en las áreas de ciencias sociales y humanidades y con la capacidad de usar y revitalizar las lenguas originarias en contextos educativos. El mapa curricular de la Licenciatura consta de setenta materias a cursar en ocho semestres, cada uno de los siete primeros con diez materias y un seminario de titulación en el

⁴ Dependiendo del nivel educativo, la investigación tiene diferentes objetivos, véase Maldonado, 2011.

⁵ Una experiencia interesante en la que se ha llevado esta articulación es la realizada por PRATEC (Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas) en Perú, y el planteamiento de Jorge Gasché sobre la concepción sintáctica de la cultura (2010).

⁶ En el mapa curricular de la educación básica intercultural y bilingüe la "lengua materna" es una asignatura y con el paso de los años escolares, de preescolar a secundaria, la cantidad de horas que se asignan a dicha materia van disminuyendo, tomando su lugar otras como español. Así a simple vista, se puede notar que el planteamiento de la EIB en México tiene un fin claro de eliminación de la diferencias comenzado con las lingüísticas.

octavo. El contenido programático está estructurado de dos formas, primero verticalmente cada semestre tiene una serie de asignaturas referentes a una disciplina o parte de ella. De forma horizontal las asignaturas están integradas en áreas de formación⁷, de tal manera que cada semestre los estudiantes trabajan contenidos de diversas disciplina con el objetivo de lograr una integración de multidisciplinar.

El modelo educativo de la LEMSC se basa en las características de la educación comunitaria mencionadas anteriormente, sin embargo, su funcionamiento pedagógico tiene dos ejes rectores: el uso de la investigación como herramienta para articular los conocimientos endógenos y exógenos (locales y “universales”), y el ambiente multilingüe que promueve el aprendizaje de más de una lengua indígena.

Métodos de formación

La investigación en la LEMSC

Anteriormente se mencionó la función de la investigación como herramienta para articular el conocimiento, sin embargo, en cada nivel educativo ésta tiene una profundidad y relevancia diferente. En el caso de la educación superior (LEMSC) tiene el objetivo de formar profesionales de la educación que sean capaces de analizar los problemas locales (fenómenos políticos, económicos, sociales, culturales, lingüísticos, entre otros) a la luz de lo que sucede globalmente, es decir, ser capaces de estar en el mundo global con base en la identidad local. La investigación permite aprender el conocimiento local en su contexto y función social posibilita romper la dinámica “folclorizante” de la cultura.

En la LEMSC, los estudiantes se forman como investigadores pues su función primordial será la de ser asesores-investigadores. Para ello se ejercitan en la investigación y aprenden formas de utilizarla, para que puedan asesorar a sus eventuales estudiantes en la construcción de conocimientos a partir de la investigación. En su sentido pedagógico, la construcción de conocimientos a partir de la investigación es la forma de generar aprendizaje autónomo, que es una de las competencias genéricas fundamentales que se desean desarrollar (DES, 2012:34).

A su vez, con esta articulación de lo local con lo global, se está rompiendo con el proceso colonial en el que el conocimiento –y toda la vida comunal- de los pueblos indígenas es cancelado e invalidado por aquel conocimiento que llega de afuera (occidental y supuestamente universal) y que se considera mejor para el desarrollo y progreso de los mismos pueblos. Esto solo puede conseguirse por que ha existido un ejercicio sistemático de dominio cultural, en la

que la promoción de las nociones de progreso, modernidad o desarrollo incrustadas en el ideal moderno, obliga al olvido y rechazo de las prácticas que hacen la vida milenaria de un pueblo (Rengifo, 2001:4).

Por ello se puede decir que la investigación tiene también como objetivo educar para descolonizar, no solamente al estudiante sino a todo el proceso pedagógico. Esto genera por un lado, una praxis de resistencia contra la homogeneización cultural en los estudiantes; y por otro, formar educadores que visibilicen la relación colonial existente, reproducida en la escuela, para así ser sujetos capaces de fortalecer la vida comunitaria y sus saberes; es decir, “meter” a la escuela todo aquello que por décadas ha sido segregado.

Multilingüismo

El otro eje en el que descansa el proyecto, es el multilingüismo, como ya se mencionó, la licenciatura no está dirigida a atender únicamente jóvenes de la región donde se encuentra ubicada sino para estudiantes de todas las regiones. Esta diversidad cultural y lingüística permite promover una tipo de aprendizaje autónomo y de pares para que cada estudiante aprenda una lengua indígena (la propia u otra).

De esta forma se promueve la competencia plurilingüe en los estudiantes, es decir, su capacidad para interactuar en diferentes lenguas según sea el contexto en el que se encuentra. Zuheros (2007:4) propone que dicha competencia hace referencia no solo a la presencia simultánea de dos o más lenguas en su competencia comunicativa, sino también a la interrelación que se establece entre ellas, por tanto, se considera que más que una superposición de competencias, lo que el individuo posee es una competencia compleja, fruto de las experiencias lingüísticas personales y de su capacidad para seguir aprendiendo a partir de lo que ya conoce.

Para esto es fundamental el coaprendizaje el cual es una forma de autoaprendizaje pero más personalizado que colectivo. En este caso concreto se refiere al fomento del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua originaria. La propuesta consiste en que durante las tardes, ratos libres o en los momentos que se consideren apropiados, los estudiantes se organicen libremente para aprender una lengua indígena que no sea la propia. Para ello, cada uno decide qué lengua quiere aprender y busca algún o algunos alumnos hablantes de dicha lengua para que le ayuden a aprenderla mediante conversación y posible lectura o escritura (DES, 2012:43).

Ideas finales

Los resultados que se han logrado con el proyecto y en específico de los dos ejes rectores antes descritos, nos muestran avances en la construcción de un modelo pedagógico acorde con el contexto comunitario. Con respecto a la investigación, en cada uno de los semestres que lleva el

⁴ Las áreas de formación son nueve y son las siguientes: Interculturalidad y educación comunitaria, Organización y evaluación escolar, Investigación y métodos, Cultura del sujeto en formación, Corrientes y modelos pedagógicos, Técnicas para facilitar el aprendizaje, Expresión multilingüística, Educación deportiva y artística, y Formación autónoma.

proyecto (tres), se han realizado ejercicios de investigación, los cuales han sido dirigidos por los docentes encargados de las asignaturas de metodología de la investigación. En estas investigaciones los estudiantes tienen que plantear y problematizar situaciones que viven sus comunidades o las de sus compañeros. Esto permite la configuración de equipos “multiculturales” de jóvenes que viajan para conocer otras realidades diferentes a las suyas pero con muchos elementos compartidos.

Para esto en cada semestre transcurrido, los estudiantes han construido un proyecto de investigación en los cuales se han plasmado por un lado problemáticas que les interesa conocer a los jóvenes sobre sus comunidades; y por otro, se han hecho etnografías sobre las fiestas comunitarias importantes (Día de Muertos y Todos Santos, y algunas fiestas patronales).

Este ejercicio investigativo continuo que tienen los estudiantes los está formando para tener herramientas metodológicas para “acercarse” a un objeto de investigación y por lo tanto replicarlo cuando sean maestros. Y además, se está generando un bagaje teórico importantísimo para comprender y explicar la realidad de sus comunidades en la actualidad. Esto solo puede suceder en un plan de estudios comunitario como el de la LEMSC donde el contenido de las asignaturas gira en torno a la forma en la que viven las comunidades, es decir, la comunalidad.

Por lo tanto, la integración de contenidos no solamente es entre el contenido local y occidental, sino entre el contenido revisado en las asignaturas de cada semestre y de semestres anteriores. Esta característica crea un modelo pedagógico con una complejidad que no se ve en otras opciones de educación superior (indígena o no indígena).

Sobre el multilingüismo, la dinámica de vida cotidiana de la licenciatura⁸ permite que los estudiantes convivan no solamente en las instalaciones sino en otras actividades académicas, laborales y de la vida cotidiana como la alimentación. Esta dinámica de convivencia ha logrado que el interés por hablar la lengua originaria rebase las fronteras áulicas y que en los espacios y tiempo donde se encuentran compartan sus lenguas. También las relaciones interpersonales que se han construido entre los estudiantes y con jóvenes de la misma comunidad permiten la relación tanto de diferencias culturales como lingüísticas.

Este ambiente multilingüe se debe a la variedad de lenguas indígenas que se hablan, el 65% de los estudiantes reportan al menos comprender y hablar una lengua indígena al 50 por ciento. Las lenguas presentes en la LEMSC son: zapoteco, mixe, mixteco, mazateco, chinanteco, chatino, cuicateco, y zoque. Este ambiente con tanta diversidad es el que permite que el aprendizaje de lenguas se facilite. Por medio de una encuesta que se realizó a los estudiantes

⁸ Todos los estudiantes viven en la comunidad, y únicamente van a sus comunidades de origen en periodos de vacaciones y de investigación.

de la primera generación, se sabe que las lenguas que las y los jóvenes están aprendiendo son cinco: mixe, zapoteco, mixteco, mazateco y zoque. Ninguno de los estudiantes está aprendiendo chinanteco, zoque, cuicateco o chatino, las lenguas restantes en el ambiente multilingüe de la licenciatura

A un año y medio de comenzar la licenciatura en educación media superior comunitaria (LEMSC) en la comunidad mixe de Santa María Alotepec se han logrado avances importantes en la formación comunitaria que se pretende tener en los estudiantes. De esto la relevancia de este estudio, ya que demuestra la experiencia educativa indígena y comunitaria que se está logrando en Oaxaca, todo esto gracias a la conjunción de diferentes elementos: las características de sus estudiantes, a la importancia que se da al uso y valoración de las lenguas indígenas en contextos educativos, y al reconocimiento del saber local como conocimiento fundamental para fortalecer la vida comunal en los pueblos originarios del México profundo. ✎

Fuentes de consulta

CDI, “Los pueblos indígenas de México”, en línea: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1387&Itemid=24. Consultado el 10 de marzo de 2013.

DES (2012) Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria, documento interno. Oaxaca: CSEIIO.

Díaz, Floriberto (2007). “Comunidad y comunalidad”, en Robles, S., Cardoso, R. (comp.) Floriberto Díaz, escrito. México: UNAM.

Dietz, Gunther (2012) Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación. México: Fondo de Cultura Económica.

Dietz, Gunther; Mateos, Selene (2011) Interculturalidad y Educación Intercultural en México. México: CGEIB.

Gasché, Jorge (2008), “La motivación Política de la Educación Intercultural Indígena y sus exigencias pedagógicas”. En línea: <http://www.ibcperu.org/doc/isis/13049.pdf>

Gasché, Jorge (2010), “De hablar de la educación intercultural a hacerla”, Mundo Amazonico, No. 1.

INEGI (2010). Censo de Población y vivienda, en www.inegi.gob.mx

Jiménez Naranjo, Yolanda (2009), *Cultura Comunitaria y Escuela Intercultural*, CGEIB, México.

Maldonado, Benjamín (2011), *Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca*, CSEIIO, Oaxaca, México.

Maldonado, Benjamín (2002) *Los Indios en las Aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Oaxaca: Centro INAH.

Meyer, Lois. (2010) *Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la “comunalidad”*, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 4, No.1.

PRATEC (2004) *Una Escuela Amable con el Saber Local*. Lima: PRATEC.

Rengifo, Grimaldo (2001). “¿Por qué la escuela no es amable con el saber de los niños campesinos?”, Rengifo, G. (comp.) *La Enseñanza es estar contento*. Lima: PRATEC.

Rengifo, Grimaldo (2004). “Modernización educativa, y los retos de la mediación cultural en los Andes de Perú”, PRATEC, *Una Escuela Amable con el Saber Local*. Lima: PRATEC.

Tovar, Marcela (2011). En “Los usos políticos de la interculturalidad: ciudadanía y educación”, Meyer, L., Maldonado, M. (coords.) *Comunalidad, Educación y Resistencia indígena en la Era Global*. Oaxaca: CMPIO-CSEIIO-SAI.

Zuheros, Laura (2007). En “El desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula”, *Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Instituto Cervantes – UIMP. En: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010.html> consultado el 24 de febrero 2012.

ICEUABJO (2013) Cruz Triple o cruz de Yalalag



El Derecho, a través del cine

* Javier de Lucas

Resumen

El trabajo que forma parte de la presente colaboración tiene como objetivo crear un nexo entre la pertinencia de la enseñanza del Derecho a través del séptimo arte. En el entendido, que el propio Derecho es una técnica narrativa como lo es la literatura y que solamente sensibilizando a los estudiantes de Jurisprudencia sobre los diferentes dilemas éticos representados por medio del trabajo cinematográfico puede ser posible construir una Sociedad civil, que no tenga reparos de expresarse y actuar, que haga frente al miedo que suele utilizarse para inmovilizar los cambios que las personas o ciudadanos pueden generar.

Palabras Claves

Cinematografía. Derecho. Enseñanza. Educación. Derechos humanos. Miedo. Sociedad civil. Ciudadanía democrática. Humanismo/Arte.

Abstract

The work that forms part of the present collaboration has as objective creating a nexus between the relevance of legal education across the seventh art. Understanding that the Law itself it is a narrative technique as literature is, and only sensitizing students of Jurisprudence on different ethical dilemmas represented by cinematic work can make possible ways of building a Civil Society, but most of all awakening the fear of not being scared of expressing and acting by themselves. The students need to make front to the fear that usually has been used to immobilize the changes that people or citizens can generate.

Key Words

Cinematography. Law. Teaching/ Learning. Education. Human rights. Fear. Social society. Citizenship democracy. Humanism / Art.

Introducción

El presente artículo presenta una reflexión sobre la pertinencia y necesidad del uso del arte, en este caso la expresión cinematográfica para lograr aprendizajes significativos en el proceso de enseñanza - aprendizaje del Derecho. La argumentación para sustentar la importancia de los diferentes guiones de películas se fundamenta en desmitificar la ruptura y prejuicios entre arte y educación jurídica, por lo que a lo largo de la colaboración se pretende clarificar los vínculos relevantes que buscan lograr una educación que

consolide una mirada crítica en torno al Derecho, más aún se sustentará que el Derecho es una forma narrativa lo que lo aproxima a la literatura.

La primera parte se centrará en la búsqueda de un cine con historias ligeras y atadas a los argumentos del cine comercial - jurídico de Hollywood, que pretende buscar mantener el status quo sobre ciertos problemas sociales y políticos que llegan a la pantalla a manera de batallas legales en los tribunales.

La renuncia a este razonamiento de facilidad comercial y la búsqueda de la profundidad reflexiva nos llevan al segundo aspecto sobre la finalidad de la Universidad como un ideal ilustrado, por lo que según el mismo no todo Modelo educativo será posible en este panorama, solamente aquel que sea capaz de conectar los conceptos de ciudadanía y Democracia, en dicho orden de ideas, solo puede existir una conexión de este tipo cuando hablamos de una educación humanista y en este punto se revela un tercer apartado que reflexionará sobre la conveniencia del uso del cine en la educación jurídica. Para lograrlo el punto de partida será la idea del Derecho como una técnica narrativa que guarda relación con la literatura y la educación, de tal forma que los abogados no pueden aprender realmente lo jurídico en las aulas, deben salir al mundo y expandir sus horizontes en el arte, puesto que es el único camino que lleva a una educación humanista.

Si algo sirve como una aproximación a las conclusiones es precisamente el costo que tenemos al no formar críticamente nuestros abogados, de no educar a nuestra ciudadanía en el entendido que la misma pueda enfrentar los miedos que quienes detentan el Poder pueden utilizar y extender entre las personas, el buen cine es una dosis efectiva que nos permite dar cuenta de esos miedos, enfrentarlos y como bien menciona la frase ilustrada inspirarnos para atrevernos a saber.

1. Cine, docencia y modelo de Universidad

Parecería una evidencia afirmar la utilidad o incluso la necesidad que tenemos hoy del cine como herramienta para la transmisión del conocimiento, por tanto, para la docencia y la investigación en la Universidad¹. Sin embargo todavía no es así, probablemente porque, como se ha insistido, antes de enseñar *con el cine* hay que enseñar en el *cine*. Es

* Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de Valencia, España.

decir, porque no se puede recurrir al cine como herramienta didáctica si antes no hemos aprendido la historia y la técnica de un instrumento multidimensional. Por supuesto, esa es la primera exigencia para quienes tratan de integrar el cine entre los recursos de la docencia. Comprender el hecho de que el cine es, a la vez, entretenimiento/ocio, industria/negocio, además de uno de los caminos para conocer, para conocernos. No se trata sólo de una de las artes, ni sólo de un negocio en la industria del *entertainment*. Es eso y mucho más: un medio, pero no un medio auxiliar, sino una herramienta imprescindible del saber, aunque no es menos cierto que constituye asimismo un gigantesco recurso para la propaganda y la manipulación. Sobre esa base se explica el gran poder del cine, como ha escrito Juan Miguel Company².

Es cierto que, con mucha frecuencia, el problema de la utilización didáctica del cine choca con una incomprensión *a radice* de las características de la cultura audiovisual, algo sobre lo que se supone que deberíamos haber avanzado, casi cuarenta años después de las lecciones de Macluhan sobre la necesidad del “aula sin muros”. Como ha escrito, por ejemplo, Victor Amar, el problema respecto a la consideración del cine como recurso didáctico es que “no siempre ha sido considerado como un planteamiento transversal o como un proyecto de educar para los medios de comunicación. Si tan importante entendemos que es la educación audiovisual, por qué no se imparte en las escuelas y en los demás ciclos formativos. Por qué, en la mayoría de las ocasiones, se utiliza como un auxiliar didáctico y no conforma parte del acto educativo”. (Amar, 2009:132).

Lo que está fuera de toda duda es que el cine es hoy una herramienta privilegiada del saber. Lo es o, al menos, puede y debe serlo, en particular por lo que se refiere a algo

que considero tarea irrenunciable de la Universidad, la de contribuir a formar una ciudadanía crítica. Esa misión es hoy más necesaria que nunca. Hoy, porque el contexto de crisis hace más visible un riesgo del modelo Bolonia en el que supuestamente andamos inmersas las universidades europeas. Me refiero al énfasis prioritario, si no casi exclusivo, de transformar las Universidades en una suerte de escuelas de capacitación profesional, para proporcionar al mercado aquello que éste (que no la sociedad) necesita. En efecto, el acento puesto en las capacidades como objetivo básico del proceso docente y en la rentabilidad como elemento de juicio de la tarea que deben acometer las Universidades tiene un primer coste evidente. La docencia y la investigación básica, sobre todo la que se desarrolla en el ámbito de ciencias sociales y humanidades resulta directamente concernida y fácilmente estigmatizada como una rémora, un vestigio *premoderno* del que hay que desprenderse en esa “sociedad del conocimiento” que parece más bien organizada sobre el *protomoderno* modelo del taylorismo, aunque ahora las cadenas de producción aparezcan precisamente *deslocalizadas* – desencadenadas– gracias a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La Universidad consiste en conseguir no tanto cabezas bien adoctrinadas, sino cabezas que piensen por sí mismas

Pero no es así. Sabemos precisamente que esas TIC no sólo tienen una dimensión *abierta*, sino que también pueden proporcionar la posibilidad de extender el control sobre los horarios y dedicaciones laborales hasta modelos de sobreexplotación que no entienden de jornadas laborales, ni de los límites impuestos por la conciliación familiar o el ocio. Aún más. Esa valoración negativa – por disfuncional – de las ciencias sociales y las humanidades en realidad no responde a un exceso de tecnificación o al primado de un modelo de ciencia que no admite como tal la contribución de esos ámbitos. El problema es en gran medida ideológico. Porque es precisamente desde los campos de las ciencias sociales y de las humanidades y también de las ciencias básicas (más que desde la tecnología y las ciencias aplicadas) desde los que se sostiene una gran parte de la misión crítica que puede y debe desempeñar la Universidad. Una tarea que, a mi juicio, es la prioritaria y que entronca directamente con la que le atribuyó el espíritu de las luces, esto es, con su relación con el proyecto de emancipación. Me refiero a lo que proponía Kant en su análisis de las funciones de las diferentes Facultades universitarias y de modo particularmente claro en un pequeño texto que constituye la explicación de su *Programa del semestre académico de 1765-66*. Es ahí donde sostiene que el propósito de la docencia en la Universidad consiste en conseguir no tanto cabezas bien adoctrinadas, sino cabezas que piensen por sí mismas, que hagan suyo el lema que fue de la Ilustración y sigue siendo la condición de cualquier sociedad

¹ Y no se trata sólo de una consideración en abstracto. Si se permite la referencia a la experiencia profesional, desde hace una decena de años, con otros colegas de la Facultad de Derecho de la Universitat de València y del Instituto de derechos humanos, he animado la docencia de una asignatura “Cine y Derecho”, cuyo objetivo es promover la utilización de esa magnífica herramienta didáctica que es el cine para estudiar los problemas jurídicos y políticos con los que se han de enfrentar los profesionales del Derecho. Al mismo tiempo, iniciamos una red que tomó cuerpo en una docena de universidades españolas, con el mismo título, aunque centrada sobre todo en la relación entre cine y derechos humanos y que dio lugar a otro grupo de trabajo más específico sobre cine e inmigración. En el año 2001 creamos una colección de libros en la editorial Tirant lo Blanch (gracias a la complicidad de Salvador Vives, nuestro editor) que hoy alcanza medio centenar de libros: <http://www.tirant.com>

² Para un acercamiento a la obra de éste, se pueden consultar: “Comunicació audiovisual. Poders del cinema” (2011) en Revista Futura, núm. 22, monogràfic Cinema i Educació. Este número monográfico es de particular interés para el tema que tratamos. También, “Para una metodología de la enseñanza del cine ¡Viene el rinoceronte!” Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, núm.29, 2007 p. 59 ss. Asimismo, junto con Ponce,V., “El delirio como texto”, Contracampo: ensayos sobre teoría e historia del cine , 2007, p. 227-231.

que aspire a lo mejor: *sapere aude!* Un proyecto que, por cierto, es recuperado en España por la tradición de la Escuela Libre de Enseñanza y toma cuerpo en la II República, que puso en su corazón, si se me permite expresarlo así, la prioridad que tiene la educación para la democracia porque, la II República, según Marcelino Domingo, Ministro de Instrucción Pública, heredó “una tierra poblada de hombres rotos”, una inmensa carencia de escuelas y de maestros, un lastre que el sistema educativo español arrastraba desde hacía más de cien años pero que, sobre todo, hacía de la ignorancia y el prejuicio un terreno abonado para la dominación, para la *servidumbre voluntaria*, para ese escenario que Spinoza criticase magistralmente cuando escribió: “Por lo demás, aquella sociedad cuya paz depende de la inercia de unos súbditos que se comportan como ganado, porque sólo saben actuar como esclavos, merece más bien el nombre de soledad que de sociedad” (*Tractatus Politicus*, Vol., 4).

2. Sobre el ideal ilustrado y la misión de la Universidad

Permítaseme evocar por un momento ese proyecto republicano que considero cabalmente heredero del ideal ilustrado. De su importancia hablaban con claridad los primeros Decretos de la II República española:

“El Gobierno provisional de la República sitúa en el primer plano de sus preocupaciones los problemas que hacen referencia a la educación del pueblo. La República aspira a transformar fundamentalmente la realidad española hasta lograr que España sea una auténtica democracia. Y España no será una auténtica democracia mientras la inmensa mayoría de sus hijos, por falta de escuelas, se vean condenados a perpetua ignorancia [...] *El primer deber de toda democracia es este: resolver plenamente el problema de la instrucción pública*”.

Si históricamente hay una conexión clara entre democracia y universidad pública, es evidente el nexo conceptual entre ciudadanía, democracia y universidad pública. Creo que, en tiempos convulsos como los que vivimos, que no son sólo un período de crisis económica sino también -más profundamente- un cambio de época, puede resultar oportuno detenerse unos minutos para pensar sobre esa relación que es no sólo una necesidad, sino una oportunidad, una palanca que, a juicio de muchos, es precisamente la que nos permitirá hacer frente con éxito a los desafíos que afrontamos y por ello constituye la mejor inversión, no un gasto.

Lo primero que me parece necesario recordar es que cuando hablamos de esta crisis, en realidad, no nos encontramos ante algo nuevo. Es asimismo oportuno tener en cuenta que, pese a lo que pueda parecer, tampoco estamos ante el fin del mundo a cada semana, a cada minuto, que es la impresión que a veces obtiene uno al leer la primera plana de los periódicos y no pocos informativos de radio y televisión. No niego que los nuestros son tiempos difíciles. Lo son. Haría falta estar ciego para negar que así lo está sufriendo

creciente e injustamente una parte importante de la población de nuestro país: los que no tienen trabajo, los que lo perdieron y aun contando con experiencia y encontrándose en una edad en la que se es activo, son rechazados por un mercado que los considera demasiado caros. Y los jóvenes que no pueden comenzar a labrarse su propia vida, su propio proyecto, que empieza por una habitación propia, porque pese a su formación no hay oferta laboral para ellos. Todo eso es verdad. Pero conviene situar las cosas en su sitio y comenzar por reconocer que nuestra situación de dificultad es vista como el paraíso por una buena parte de la población mundial que sobrevive a duras penas (de hecho, muere) ante nuestros ojos, siglo tras siglo, decenio tras decenio. También hoy.

No hay ciudadanía, no hay democracia activa, no hay por tanto una vida buena, sin ese esfuerzo por el conocimiento crítico.

Lo diré de otra manera, con palabras que no son mías, sino de alguien que sabía escribir y muy bien. Acabamos de conmemorar el 200 aniversario del gran Dickens, que vivió *tiempos difíciles*, los de los comienzos de la revolución industrial, con la explotación de trabajadores que no eran sólo hombres y mujeres, sino también niños; tiempos de la prisión por deudas, de esperanza de vida que apenas llegaba a los 30 años, de impresionante mortalidad infantil, de la justicia como brutal imposición de intereses de clase; tiempos que describió en novelas como *Tiempos difíciles*, *Oliver Twist*, *Casa desolada*.... Viene bien recordar el comienzo de su *Historia de dos ciudades*, uno de los mejores comienzos de novela que jamás se hayan escrito:

“Era el mejor de los tiempos, era el peor de los tiempos. La edad de la sabiduría, y también de la locura. La época de la fe, y también de la incredulidad, la primavera de la esperanza y el invierno de la desesperación. Lo tenemos todo, pero no somos dueños de nada, caminamos derecho al cielo pero tomamos el camino a otro lado. En fin, esta época es tan parecida a todas las épocas, que nada de lo que aquí voy a contar debería, en realidad, sorprendernos. Nada. Ni el perdón, ni la venganza, ni la muerte, ni la resurrección”.

Hasta ahí Dickens, que parece hablarnos a nosotros. Sí, los nuestros son tiempos difíciles. Para muchos, para la mayoría de nosotros, lo son sólo desde 2008 y nos anuncian que se prolongarán un decenio. Pero para buena parte de la humanidad, nunca han dejado de serlo, porque para ellos esas condiciones que Dickens describió (que son las mismas que hicieron escribir a Engels y a Marx), apenas han cambiado y no tienen visos de cambiar. No en un decenio. En otro siglo.

Ahora bien, si ponemos en marcha la palanca que mueve el mundo, que nos abre el futuro, haremos mejor nuestro tiempo. Esa palanca es la educación. Todo el mundo,

todos los políticos, del rey al último concejal, saben que hay que decirlo así. Y estamos aburridos de que se quede en eso, en discurso. Este es nuestro mal. Que la necesidad de educación es un latiguillo retórico que no se concreta en recursos presupuestarios. Por muchas urgencias extremas y dramáticas que presenten los mercados y sus gestores y sus modelos supuestamente racionalizadores, *la madre de todas las prioridades* es ésta: invertir en formación, en conocimiento, en educación, en investigación, en cultura. Y si esa prioridad no se refleja en los presupuestos, por mucha retórica que se utilice, creo que habrá que decir, educada pero firmemente, que no, que ese proyecto, que esos presupuestos, no van a salvarnos del déficit más grave que nos amenaza, el de incrementar nuestra ignorancia, nuestra pasividad, que nos impiden ser dueños de nuestro destino.

De eso se trata. Insistiré en el argumento: para muchos, la utilidad de la Universidad como institución de formación en el conocimiento y de investigación, se mide sólo en términos de su adecuación a las necesidades del progreso económico, que traducen de forma reductiva en las demandas del mercado. No niego que una parte de la misión de la Universidad, de su función, de su responsabilidad social, sea ésta. Formar profesionales aptos para el tejido productivo. Pero a mi juicio esa no es la prioridad. Por eso, la primera misión de la Universidad sigue siendo el propósito descrito por Kant, conseguir <cabezas que piensen por sí mismas>.

Ahora bien, atreverse a pensar con la propia cabeza exige como condición un tipo de trabajo, de esfuerzo, que es precisamente lo que llamamos “estudio”. Hablo de estudio para referirme a ese esfuerzo constante y riguroso que constituye, que debe constituir, el meollo del quehacer universitario: sí, permítanme recordar lo obvio, esto es, que la docencia y la investigación, y con ello el acceso, la formación y la difusión del conocimiento, a la adquisición de una conciencia bien formada y crítica son la primera responsabilidad social de la Universidad, nuestra primera responsabilidad. Sí, tengo claro que la Universidad no es, ni debe sustituir a un partido político, ni a movimientos sociales como el 15-M, el 25-S, o al altermundialismo, en el legítimo juego de poder. Pero es un actor imprescindible del espacio público, de la cosa pública, de la *res publica*. Y por ello debiera ser considerada siempre -y más aún en tiempos de crisis- no como un gasto a recortar, sino como una oportunidad sin la que no podremos ganar el futuro; no una carga, sino una inversión; y aun diría que la mejor inversión. Exijámosle. Pero cuidémosla.

Por eso, la importancia de la contribución de la Universidad trasciende a su aportación al PIB, al tejido productivo y debiera medirse en todo caso con los indicadores de lo que conoemos como “desarrollo humano”, que incluye la calidad de vida en términos de democracia, derechos humanos, libertad, justicia. Todo ello se basa en lo que antes llamábamos instrucción pública, en el mejor de los sentidos. Lo decía Fernando de los Ríos, a quien acudo de nuevo: lo

único que realmente necesita un país para desarrollarse es un pueblo instruido. No hay ciudadanía, no hay democracia activa, no hay por tanto una vida buena, sin ese esfuerzo por el conocimiento crítico. Porque sin conocimiento crítico es imposible la libertad, sin la que -a su vez- no puede haber ni ciudadanía responsable, ni sociedad civil como sociedad libre y justa. Porque la libertad -como explicara el presidente Roosevelt- es ante todo “libertad frente al miedo”, miedo que nace las más de las veces de la ignorancia y del prejuicio.

Esa tarea es el sentido y la función de la Universidad pública. La Universidad pública, la escuela pública son, a mi juicio, junto a la sanidad pública, el ejemplo más claro de lo que los ingleses llaman *civil service*. Sin ella no hay una sociedad civil decente. Ya sé que el ejemplo que se suele dar hoy de los agentes de la sociedad civil son los emprendedores, los empresarios y no pretendo negar su importancia. Pero estos son agentes de la sociedad civil y no sólo de su interés particular en la medida en que ante todo son ciudadanos, es decir, en la medida en que se saben parte de un bien común, lo que exige un espíritu republicano, en el más clásico y noble sentido del término. Un espíritu cívico. Y la formación de ese espíritu cívico es tarea de la educación, la razón de ser de la educación pública, de la Universidad pública, *quod erat demonstrandum*.

Pero el objetivo de estas páginas es contribuir a una reflexión sobre la didáctica de la pantalla en la Universidad, sobre la Universidad y el cine y por eso no tendría sentido sin, previamente, atender a dos escenarios más concretos de la argumentación básica que he intentado presentar. Por esa razón, siguen dos epígrafes que tratan de ayudar a concretar el planteamiento. Apuntaré primero algunas razones que sirvan para tener en cuenta cómo el recurso al cine es útil en la formación universitaria y a esos efectos me referiré a la utilidad del cine en la formación de los juristas. Y, finalmente, me serviré de nuevo de la contribución del cine a la formación de una conciencia crítica a propósito de la crisis

ICEUABJO (2013)



que nos afecta, es decir, la utilidad del cine en términos de la formación de ciudadanía activa que sepa superar el mensaje del miedo.

3. De la utilidad del cine en la formación de los juristas

En la mayor parte de nuestras Facultades de Derecho la atención a la literatura y el cine como instrumentos para la formación de los juristas es relativamente reciente. Sin embargo, la relación del Derecho con una y otro viene, obviamente, de lejos. En casi todas las culturas encontramos representaciones del Derecho, de la experiencia de lo jurídico, a través del arte y ahí surge necesariamente la remisión a la literatura y al cine.

Tanto si hablamos del <Derecho en la literatura> como del <Derecho como literatura>, cualquier lector medianamente ilustrado puede ofrecernos, sin duda, ejemplos que nos remiten, por ir a lo grueso, a los clásicos de la literatura y del teatro griego, a las comedias de Shakespeare o a nuestro Don Quijote, sin olvidar la tradición de narraciones infantiles en las que instituciones y sentimientos jurídicos ocupan un lugar central, como bien sabían los hermanos Grimm. Por eso, uno de los grandes juristas norteamericanos del siglo XIX, Benjamin Cardozo, reconocía a los novelistas y poetas como “los primeros maestros de los juristas”. Algo de eso parece sostener Martha Nussbaum, autora de *Poetic Justice* (1995)³. Un modelo que, en cierto modo alcanza una cumbre en la persona de quien fuera uno de nuestros más notables catedráticos españoles de Derecho Romano y de Derecho Natural, un cierto Leopoldo García Alas y Ureña, cuya tesis doctoral versó, por cierto, sobre *Derecho y moralidad* y que fue traductor entre otras de una obra capital del jurista Jhering, *La lucha por el Derecho*. Lo hizo con particular talento creativo, casi tanto como el que mostró al escribir la obra por la que es más conocido, aunque la firmara con otro nombre que ha quedado para la posteridad, *Clarín*; su libro inmortal, *La regenta*.

El Derecho no es una ciencia, sino más bien una técnica que conserva algo de arte

Pero es que la relación entre el cine y el Derecho es asimismo constante, pues se remonta casi a los inicios del séptimo arte. El Derecho, como la literatura y el cine, son disciplinas narrativas y por eso el carácter retórico y argumentativo del Derecho, su lenguaje, sus razones, se pueden explicar gracias a la literatura, el teatro, el cine. Y, sobre todo, si acepta que el Derecho es básicamente acción e interpretación, experiencia jurídica creada por los juristas y los ciudadanos y no sólo producción normativa en manos del poder legislativo y ejecutivo, puede entenderse mejor la utilidad

del cine para la formación de los juristas. El cine, como instrumento interdisciplinar puede contribuir a la formación de los juristas en aquello que más necesitan, advertir que el Derecho es un recurso de y en la vida social y personal, que requiere el conocimiento de la psicología, de la economía, de la sociología, de las nuevas TIC, incluso de la biología.

Porque está, o, al menos aun lo está, en el centro de la vida social e incluso personal, desde antes de la cuna hasta después de la tumba. Lo saben quienes hacen cine, como, por ejemplo en España el tándem Berlanga y Azcona, no sólo por el *El verdugo* (1963), o en *Bienvenido Mr Marshall*, sino también y soberanamente, en *El pisito* (1959). Por tanto, y como señalaré enseguida, esa utilidad no se atiende necesaria ni exclusivamente aquel tipo de cine que se suele relacionar directamente con el mundo jurídico, el género de *trial movies*, cine de procesos, de juicios, que cuenta con ejemplos que todos podemos citar de memoria, como *12 angry men* (*12 hombres sin piedad*), *Witness for the Prosecution* (*Testigo de cargo*), o *To kill a Mockingbird* (*Matar a un ruiseñor*).

En efecto, no hay prácticamente aspecto o problema relevante del Derecho que no encuentre tratamiento en el cine. De hecho, una mínima aproximación bibliográfica ofrece más de setecientos títulos de películas con esa temática. En todo caso, creo que conviene evitar el prejuicio de la supuesta frivolidad en el tratamiento cinematográfico del Derecho. El cine comercial, desde luego, no es riguroso con los asuntos jurídicos, pero tampoco lo es con la política, con el trabajo, con la violencia, con la vida...De hecho, el cine clásico de Hollywood no deja de ser comercial y parece que la eclosión de lo que podríamos denominar el paradigma de cine jurídico, el mencionado género de *trial movies*, película de jurado, a finales de los 50, no es ajeno a razones comerciales, pues obedeció a que las productoras pequeñas no podían competir con el colosalismo de los grandes estudios. Es verdad que, en la mayoría de los casos, la industria de Hollywood nos ofrece una imagen del Derecho que está acaso demasiado vinculada al *stablishment* dominante en los EEUU y a su sistema jurídico, del que por otra parte supo desnudar los trucos y patologías, como lo consiguió tantas veces genialmente Billy Wilder, por ejemplo en su *The Fortune Cookie* (*En bandeja de plata*). Pero, en realidad, los problemas jurídicos aparecen en muy diferentes géneros del cine: por ejemplo, en el cine del *far-west* (el cine del oeste) o en el de ciencia ficción, en los que la noción de justicia, del fuera de la ley, el papel de los jueces y los derechos del ciudadano de a pie, la discriminación, el racismo, la libertad de palabra, el derecho a la vida, son asuntos fundamentales. Y finalmente, para entender los cambios a los que el Derecho obedece, nada mejor que seguir los modelos que nos ofrece la industria del cine. Por ejemplo, si quieren saber si nuestra respuesta jurídica y política frente al terrorismo es compatible con las exigencias del Estado de Derecho y con el marco de legitimidad legal que ofrecen nuestras constituciones, conviene ir al cine.

³ Vid asimismo David F. Elmer, *The Poetics of consent - Collective Decision Making and the Iliad* (2013)

Además, el Derecho tiene, como discurso, no pocos elementos en común con el cine. El Derecho no es una ciencia, sino más bien una técnica que conserva algo de arte. La enseñanza de esa técnica, de ese arte, no es un objetivo que se pueda dar por cumplido tras unos años encerrados entre aulas o entre las paredes de un despacho: la formación continua es, si se me permite la expresión al uso, condición *sine qua non* en la práctica del Derecho. Y esa es una de las pistas que nos introducen en la aportación que ofrece el cine (y los estudios de cine) no sólo a la formación inicial, sino a la formación permanente de los juristas.

Es el cine de procesos, de juicios, el de los más clásicos ejemplos, como Doce hombres sin piedad (1957), Testigo de cargo (1957) o Matar a un ruiseñor (1962)

Los estudios sobre la presencia del Derecho y sus concretas instituciones y problemas, sobre la ideología jurídica que se refleja en cierta cinematografía están presentes en la narración cinematográfica y proporcionan una herramienta para el conocimiento del Derecho. Muchas de las grandes películas de temática histórica son inevitablemente jurídicas: *Tiempos modernos* (1936), *El nacimiento de una nación* (1915), *La batalla de Argel* (1965) o *Vencedores y vencidos* (1961). Y esta herramienta para el conocimiento del Derecho no sólo es metodológicamente adecuada para quienes lo conciben como un estudio de casos –*case law*, *Law in action*–, para quienes hoy tratan de renovar el modelo pedagógico de las Facultades de Derecho, por ejemplo a través del movimiento de clínicas jurídicas⁴, sino incluso para quienes entienden el Derecho como *Black-letter law*, *Law in Books*, distinción, que, por otra parte, pierde cada vez más su sentido cuando casi todo el mundo acepta que el Derecho es sobre todo acción e interpretación, experiencia jurídica creada por los juristas y no sólo producción normativa en manos del poder legislativo y ejecutivo. Y todo ello sin que nos refiramos expresamente a aquel género cinematográfico que podemos llamar “Derecho en imágenes” y cuyo ejemplo señero, sobre todo en el cine norteamericano, es el cine de procesos, de juicios, el de los más clásicos ejemplos, como *Doce hombres sin piedad* (1957), *Testigo de cargo* (1957) o *Matar a un ruiseñor* (1962).

⁴ Sobre ello, García Añón, “La Clínica Jurídica de la Universitat de València: el compromís social de l’aprenentatge participatiu”, *Revista Futura*, núm. 24, primavera-estiu 2012, p. 35-37.

⁵ Sobre los CLS, puede verse el artículo de Duncan Kennedy en el número 11 de la revista *Doxa* (1992), y los diferentes trabajos del profesor Pérez Lledó; por ejemplo, su reciente “Critical Legal Studies en pocas palabras”, *Teoría y Derecho: revista de pensamiento jurídico*, 10 (2011). Pero no cabe olvidar que desde una de las corrientes de los CLS, el feminismo jurídico, la profesora Williams habla de los estudios sobre Literatura y Derecho como una tradición centenaria: cfr. su *Empty Justice: One Hundred Years of Law, Literature and Philosophy* (2002).

Por qué en las Facultades de Derecho no está presente hasta ahora –salvo honrosas excepciones– el estudio del cine a través del Derecho? Probablemente por el modelo dogmático, próximo al positivismo formal-legalista, que ha dominado en la enseñanza del Derecho. Por eso, no debe parecer extraño que hayan sido siempre los movimientos más críticos con el positivismo jurídico formal legalista, aquellos que tratan de superar la visión casi autista que éste nos propone del Derecho –a imagen del barón de Münchhausen–, los que ponen el acento en la necesidad de saber insertar el Derecho en su contexto social para comprender el sentido y función que atribuimos al Derecho y a los juristas, para poder enseñarlo, interpretarlo, para trabajar con el Derecho, en definitiva. Por tanto, la conveniencia de ponerlo en relación con las disciplinas que nos explican ese contexto (sociología, historia, economía), pero también con las representaciones de lo jurídico en el arte. No es de extrañar que sea en el seno de concepciones críticas como el movimiento *Critical Legal Studies* (CLS)⁵ donde comienzan a desarrollarse estas iniciativas que, desde los EEUU, se extienden con fuerza en América Latina (notablemente en Brasil) y en toda Europa (Inglaterra, en Alemania, en Italia o Francia y también en España), aunque los antecedentes nos obligan a remontarnos a la obra de White, *The legal Imagination* (1973). Son relativamente conocidas las obras de los principales defensores y adversarios de esta corriente, como las de Ward, Weisberg y, sobre todo, Richard Posner⁶. Ese movimiento cobrará aún más fuerza ante la evidencia de que la **interpretación** es la dimensión clave de lo jurídico, lo que obliga a los juristas a volver la atención hacia los estudios de semiótica, teoría y crítica literaria, pero también a la teoría de la argumentación como elementos clave en la formación de los juristas, algo en lo que viene insistiendo con acierto y rigor desde hace años el profesor Atienza⁷. La contribución desde la sociología jurídica es asimismo muy notable: puede comprobarse la atención que prestan a estos vínculos sociedades como la *Law and Society Association* (LSA) que edita la *Law and Society Review* (<http://www.lawandsociety.org/>), o su equivalente *Droit et Société* (<http://www.reds.msh-paris.fr/publications/revue/revue-ds.htm#enligne>). En la misma línea puede verse el trabajo desarrollado desde *Critical Legal Thinking. Law and the Political*: <http://criticallegalthinking.com/2013/08/26/introducing-counterpress-a-new-open-access-publisher-of-law-and-critical-theory/>. Pueden verse por ejemplo, entre otros, los interesantes trabajos publicados por el profesor Ricardo Sanín⁸.

⁶ Cfr. Posner, R., *Law and Literature: A Misunderstood Relation*, Harvard University Press, 1988; Weisberg, R., “Poethics: Toward a Literary Jurisprudence”, en *Poethics and Other Strategies of Law and Literature*, Columbia University Press, 1992; Ward, “Law and Literature: A Continuing Debate”, en *Law and Literature: Possibilities and Perspectives*, Cambridge University Press, 1995.

⁷ Cfr por todos su reciente *Curso de argumentación jurídica*, Trotta, 2013.

En toda Europa hay movimientos que reúnen a profesionales del Derecho y a profesores que tratan de desarrollar la vinculación entre *Derecho y literatura*: así, en Francia, en torno al jurista y profesor Antoine Garapon, autor de *Imaginer la loi. Le droit dans la littérature* (2008)⁹, en Italia la *Associazione italiana Diritto e Letteratura*, AIDEL www.aidel.it, la *Nordic Network for Law and Literature* <http://littrett.uib.no/index.php?ID=Nyheter&lang=Eng>, o la *European Network for Law and Literature* <http://www.eurnll.org>. No es casualidad que un proyecto docente particularmente innovador en el ámbito del Derecho, como la *Académie Européenne de Théorie du Droit* sea impulsada por el profesor Ost, autor de obras de referencia como *Raconter la loi. Aux sources de l'imaginaire juridique*, (2004), *Sade et la loi* (2005) y *coordinador de Lettres et lois. Le droit au miroir de la littérature* (2001). Por lo que se refiere a la relación entre Derecho y cine, además de una obra pionera, aunque muy específica, la del sociólogo del Derecho italiano Vincenzo Tomeo, *Il giudice sullo schermo. Magistratura e polizia nel cinema italiano* (1987), debe destacarse la contribución del grupo de Edimburgo que coordina el profesor Robson, cuya obra más conocida es *Film and the Law: The Cinema of Justice*. Por otra parte, son muchas las webs consagradas a esta relación: por ejemplo, *Droit et Cinema*: www.droit-justice-cinema.fr. Más específica, sobre cine y criminalidad organizada, puede consultarse la web http://www.youtube.com/watch?v=Pf54TCv-U_g&feature=share

En España, entre quienes han prestado mayor atención al desarrollo del movimiento que relaciona Literatura y Derecho (así los profesores Ramiro¹⁰, Llamas, Barranco o Ruiz), debemos destacar al profesor de la Universidad de Málaga José Calvo, que mantiene desde hace años un blog de obligada referencia: <http://iurisdictioexmalacitana.blogspot.com.es> y que ha publicado numerosos trabajos¹¹ y animado grupos de investigación sobre el particular. También en España, en lo que se refiere a la relación entre Cine y Derecho, además de la referencia obligada a los trabajos de Eduardo Torres-Dulce, se nos permitirá la remisión al proyecto desarrollado en gran medida través de la colección <Cine y Derecho> de la editorial Tirant lo Blanch,

⁸ Así, su ensayo a propósito del film de Tarantino *Django unchained*: "Lincoln unchained: is Obama the global uncle Tom?": <http://criticallegalthinking.com/2013/03/08/lincoln-unchained-is-obama-the-global-uncle-tom/>

⁹ Véanse también los trabajos de Anne Teissier-Ensminger, *Le Droit incarné. Huit parcours en jurislittérature* (2013) y asimismo, Antoine Leca & Benoît-Michel Descomberousse *La lyre de Thémis ou La poésie du droit, suivi d'extraits du Code Napoléon mis en vers français, 1811* (par Descomberousse) (2011)

¹⁰ El profesor Ramiro, además de otros trabajos acaba de coordinar un novedoso libro sobre las relaciones entre literatura, comic y Derecho: *Derecho, cine, literatura y cómic: cómo y por qué*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013.

¹¹ Cfr, por todos el reciente *El escudo de Perseo. La cultura literaria del Derecho*, Comares, Granada, 2012.

un proyecto que comenzamos en 2002, gracias al impulso y a la generosidad de Salvador Vives y Candelaria López: <http://www.tirant.com/editorial/colecciones/cine-y-derecho> y que alcanza este año el medio centenar de títulos, un proyecto en el que colaboran buena parte de los compañeros profesores de Derecho que trabajan en este ámbito, comenzando por el colega de la Universidad de Oviedo Benjamín Rivaya, a quien debemos muy numerosas y relevantes contribuciones sobre cine y derecho y sobre derechos humanos y cine, y también los profesores Ruiz, Presno, García Amado, Pérez Triviño, Latorre, Orts y muchos otros que han enriquecido la colección.

Resumamos: el lenguaje del cine es un instrumento de primer orden para transmitir cuanto está en el núcleo del Derecho, de sus tensiones, de sus paradojas, de su grandeza y también de su miseria. Un ejemplo claro es el de la relatividad de la verdad que persigue el Derecho. En aras de la seguridad, que es la aportación más evidente de lo jurídico (por eso las nociones de orden y control), el Derecho no persigue toda la verdad, sino una verdad sujeta a reglas y a limitaciones, de plazo y de forma. Una verdad que se busca de forma dialéctica, o, si se prefiere, dialógica, como lo muestra ese gran artefacto del Derecho que es el proceso. Esa dificultad de las diferentes versiones de la verdad y del drama que supone la relativa renuncia a la verdad por parte de los agentes del derecho es mucho más fácil de entender a través del lenguaje del cine, incluso más que en otro de los vehículos tradicionales de estos problemas jurídicos, las novelas de detectives o novelas negras, comenzando por el arquetipo creado por Conan Doyle, *Sherlock Holmes* (1887), un verdadero tesoro para enseñar lógica y argumentación. Pero hablábamos de cine. Y para ilustrar ese punto no hace falta que acudamos a las clásicas películas sobre la presunción de inocencia, la prueba, el proceso (además de las citadas, *El proceso* (1993); *El caso Paradine* (1947); o *Presunto Inocente* (1990)). Quien haya visto *Rashomon* (1950), una de las obras maestras de Kurosawa, tendrá claro a qué me refiero. Pero es que, en realidad, los problemas jurídicos aparecen el muy diferentes géneros del cine, por ejemplo, en el cine del *far-west* (el cine del oeste) en el que la noción de justicia, del fuera de la ley, el papel de los jueces y los derechos del ciudadano de a pie, la discriminación, la libertad de palabra, el derecho a la vida, son asuntos fundamentales. Basta pensar en películas como *The Searchers*, (*Centauros del desierto*, 1956) o *Roy Bean* (*El juez de la horca*, 1972) o, más recientemente, *Unforgiven* (*Sin perdón*, 1992).

Por o demás, para entender los cambios a los que el Derecho obedece, nada mejor que seguir los modelos que nos ofrece la industria del cine. Por ejemplo, si quieren saber si nuestra respuesta jurídica y política frente al terrorismo es compatible con las exigencias del Estado de Derecho y con el marco de legitimidad legal que ofrecen nuestras constituciones, vayan al cine. Y no necesariamente, insisto, a lo que mi generación llamaba cine de *arte y ensayo*. Empiecen,

por ejemplo, por ver *Wag the Dog* (*Cortina de humo*, 1997), protagonizada por dos espléndidos Robert de Niro y Dustin Hoffmann, con el apoyo eficaz de Anne Heche; continúen con la serie Rambo, con su proyección hacia el futuro que es *Judge Dredd* (1995), protagonizada por el mismo Stallone. Échenle un vistazo al riesgo de terrorismo nuclear y a la heroica respuesta de los diferentes presidentes norteamericanos, empezando por *Air Force One* (1996) y siguiendo por *Estado de sitio* (1998), *The summ of all the fears* (1998), *Independence Day* (1997) o los distintos *Terminator* (1984-2009), y sigan con esas parábolas tomadas de los relatos de Ph K. Dick, que son *Blade Runner* (1982) y *Minority report* (2002). Pero el cine nos ofrece otra respuesta posible, la que encarnan *Men in Black I* (1997) y *Mars Attacks!* (1996), la de *La estrategia del caracol* (1993), *Un lugar en el mundo* (1992), *Erin Brockovich* (2000), *Los lunes al sol* (2002), *La muerte y la doncella* (1994), *Missing* (1982), *La noche de los lápices* (1986), **Garaje Olimpo** (1999), *Kamchatka* (2002) y la *Historia Oficial* (1985)

4. Contribución del cine a la formación de la ciudadanía hoy: pensar con la propia cabeza frente al mensaje del miedo

Para terminar, quisiera esbozar algunos argumentos que nos permitan entender esa contribución del cine que considero hoy imprescindible, una escuela de democracia y ciudadanía. En efecto, el cine es, puede y debe ser, una extraordinaria oportunidad para alcanzar ese objetivo de conocer, de pensar por nosotros mismos, condición sin la que no podemos hablar ni de ciudadanía ni de democracia. Menos aún, de una sociedad buena, es decir, libre y justa. Y conste que no hablo sólo del denominado “cine comprometido”¹², del cine al servicio de un proyecto ideológico, del corte que sea, ni tampoco del cine documental, aquel que pretende reflejar la realidad de lo que nos pasa, de lo que le pasa a nuestro mundo.

El ojo del cine, su objetivo, supone siempre un resultado en términos de saber, incluso si su propósito se centra intencionada y exclusivamente en el goce estético. Y aun cabe añadir que el cine es en todo caso y a ese respecto el no va más, puesto que cumple con aquella propuesta que sobre la poesía formuló Horacio, inspirándose en Aristóteles. Recordemos que, para Horacio, la finalidad de la poesía puede ser deleitar o instruir, o, aún mejor, instruir deleitando¹³. Eso es el cine, su naturaleza, si puedo decirlo así: lo es porque, de modo distinto a la literatura en general, la poesía en particular, la pintura o la música, el cine permite una forma específica de conjugar dos libertades, la libertad creativa del conjunto de artistas y profesionales que —más allá del director— hacen posible una película, y la libertad interpretativa del espectador (sobre todo si se cumple aquel lema de La Codorniz “La revista más audaz para el lector más inteligente”).

El lenguaje del cine es un instrumento de primer orden para transmitir cuanto está en el núcleo del Derecho, de sus tensiones, de sus paradojas, de su grandeza y también de su miseria.

Se trata de un juego interactivo que provoca nuestro propio esfuerzo de conocimiento, de placer, de satisfacción. En ese sentido, como se ha escrito, el cine ofrece una ocasión muy particular para enseñar y aprender en las dos direcciones del proceso comunicativo que es la educación: “Enseñar a aprender y a mirar qué pasa, previamente, por un ciclo formativo donde los interesados aprendan a enseñar con la mirada. No basta utilizarlo como un mero recurso, hace falta que se desarrolle su capacidad para aprender haciéndose. Se nos antoja importante ésta nueva modalidad de entender el cine en lo educativo, pues resulta ser una manera de enseñar y aprender. El llamado cine proceso adquiere una dimensión explicativa y comprensiva, dotando al acto didáctica no sólo de lo que se debe saber (inspirado en la actuación del docente) sino, también, en lo que es capaz de saber, pues está envuelta también la otra parte (la que pertenece al discente)”¹⁴.

Pero no quiero limitarme a consideraciones de tipo metateórico. Si se trata de entender cuál puede ser la contribución del cine a los objetivos de una institución como la Universidad, en un contexto como el nuestro, dominado por la crisis que a veces parece el apocalipsis, hay que hablar del miedo. Miedo que, como nos explica la filosofía política desde La Boétie, Maquiavelo o Hobbes, ha sido siempre la excusa de quienes llegan al poder sin ningún otro proyecto que el de perpetuarse en él. *Primus in orbe deos facit timor*, explicaba el clásico. Y así nos lo han hecho ver la mejor literatura y el cine. Basta pensar en Aristófanes o Eurípides, en Cervantes, Shakespeare, Dickens, o Canetti, pero también y sobre todo en el cine, porque frente al miedo hay sobre todo dos recursos que el cine. Por ejemplo, el cine del neorrealismo, del *cinema vérité*, del *free cinema* ha sabido cultivar: el humor y la crítica. Ambos son ejemplos del poder del conocimiento frente al miedo.

En efecto, como herramienta de libertad y conocimiento, el cine es uno de los mejores antidotos contra el miedo. Ya sé, ya sé que el cine de terror y sus subgéneros es en sí una categoría, incluso de éxito, y a *més a més*, como decimos aquí, un género en el que triunfan algunos de nuestros jóvenes cineastas. Pero no me refiero a ese miedo, al miedo de “tiemble después de haber reído”, sino al otro, al

¹²Sobre ello, puede consultarse el número monográfico de la revista *CinémAction*, Monográfico Cinema et engagement, 140, 2011. Incluye un trabajo de Comany y Ponce, “Les quatre âges: le scénario comme palimpseste dans La guerre est finie”

¹³ *Ars poetica*/Epistola ad Pisones, V, 334

¹⁴ Amar, V., art cit., p. 133.

más grave, al miedo que nos quieren inculcar para paralizar-nos en este tiempo de crisis y miedo, tragedias, catástrofes y épica que deviene en la necesidad del héroe o de los super-héroes, que han vuelto a Hollywood, porque, como explica Susan George, la lógica del miedo es la del capital en esta fase del proyecto neoliberal de globalización, *la primera ratio, el mensaje* (“el miedo es el mensaje”) que utilizan a la hora de intentar suscitar adhesión quienes desmantelan todas las razones de adhesión (los derechos sociales y económicos, el modelo social renano) que sirvieron para construir el pacto social que devino en el Estado social de Derecho de la post-guerra en Europa.

En efecto, como herramienta de libertad y conocimiento, el cine es uno de los mejores antidotos contra el miedo

El cine ha puesto su objetivo en ese mecanismo institucional, casi desde sus orígenes. *Recordemos Intolerancia* (1916) o *Metrópolis* (1927); *Tiempos Modernos* (1936) o *El Gran dictador* (1940); *Fahrenheit 451* (1966), *Apocalypse now* (1979); *To be or not to be* (1942) o *El Apartamento* (1960); *Ciudadano Kane* (1941), *Z* (1969), *Missing* (1982) o *Whag the dog* (en España, *Cortina de humo*, 1997); *Brazil* (1985), *Dr Strangelove* (*Teléfono Rojo: volamos hacia Moscú*, 1964), *Bienvenido Mr Chance* (1979), *Buenas Noches y buena suerte* (2005), *The Village* (*El Bosque*, 2004), *In the loop* (2009) o *Four lions* (2010). En otras filmografías, *Ran* (1985) o *El viento nos llevará* (1999). Más recientemente, *Wall-E* (2008), *Up!* (2009) o la saga de *Toy Story* (1995, 1997, 2010). No hay más que evocar las comedias de los hermanos Marx como *Sopa de Ganso* (1933).

Empecemos casi al principio, con Charlot devorado por la máquina en *Modern Times* (1936): el trabajador no tiene tiempo (ni vida) para sí, el tiempo es de la máquina (taylorismo+fordismo); él, con sus compañeros, sólo lucha por sobrevivir, no por ideologías o banderas: comer...” no somos ladrones, tenemos hambre!” y es reveladora la forma en que Chaplin introduce el equívoco de la bandera y la manifestación. La Crisis del 29 estuvo muy presente en el cine: baste recordar dos miradas inspiradas en Steinbeck, quien no sólo fue Premio Nobel de Literatura sino periodista y mantuvo una relación estrecha con el cine. Tres de sus obras nacidas al contacto con la depresión fueron llevadas a la pantalla. Además de la última, *Al este del Edén* (Elia Kazan, 1955), cabe recordar *Las Uvas de la ira* (Ford, 1940) y *De ratones y hombres* (de la que hizo una primera versión Lewis Milestone 1939 y hay un remake de Gary Sinise, 1992). La postguerra, sobre todo en la Europa destruida por el largo conflicto es también un contexto de crisis de enorme calibre, que ofreció al cine algunas obras maestras: por ejemplo, *Ladrón de bicicletas* (de la novela de Luigi Bartolini de 1945, y rodada por De Sica en 1948) o la genial película de

Berlanga Bienvenido Mr Marshall (1953). El contexto de la Ley Seca es el elegido por Wilder para filmar su extraordinaria *Some like it hot*, (*Con faldas y a lo loco*, 1959) Y el mismo Wilder reflejará como nadie en su filmografía otro tipo de crisis, la crisis moral que provoca un modelo de capitalismo, en su nunca suficientemente ponderada *El apartamento* (1960). Una denuncia que han proseguido, entre otros, cineastas como Ken Loach o Mike Leigh¹⁵. Y más cerca, en nuestro país, las películas de Berlanga, como *Plácido* (1961), *El Verdugo* (1963) o *Bienvenido Mister Marshall* (1953) que nos deja inmortalizado el discurso del alcalde desde el balcón, “ciudadanos, os debo una explicación y esta explicación os la voy a pagar” como arquetipo de la crítica la lengua de madera en la política. O ese monumento del absurdo que es *Amanece que no es poco* (1988), de Jose Luis Cuerda, con la recuperación de la democracia asamblearia –de las mujeres– como fuente de todo orden social y su crítica de los aprendices yanquies de dueños del universo, encarnados por un jovencísimo Gabino Diego. Obviamente, deberíamos hablar de la cinematografía que se está produciendo, sobre la crisis presente. Resumiré este repaso rápido a la mirada del cine sobre la crisis con alguna recomendación para ir al cine mañana mismo, que es lo que se supone que debo hacer: propondré dos. La primera, una película española, *Mercado de futuros* (2011), de la directora Mercedes Alvarez y Arturo Recin (Master documental UPF) un desalojo de la memoria individual y colectiva, un futuro hecho de polvo y sueños de la clase media: el mercado inmobiliario movido por la ideología del individualismo posesivo, atomista. La segunda, un homenaje a la educación, al maestro: la canadiense *Profesor Lazhar* (Philippe Falardau, 2011).

Aunque de nuevo corran malos tiempos para la Universidad, como para las demás instituciones educativas (para los maestros, para los profesores e investigadores -sobre todo sin son ¡ay! funcionarios-), sujetos a recortes en aras de otras prioridades, no quiero terminar sin reivindicar que, por muchas urgencias extremas y dramáticas que presenten los mercados y sus gestores y sus modelos supuestamente racionalizadores, *la madre de todas las prioridades* es ésta: invertir en formación, en conocimiento, en investigación, en cultura. Sí, en cine. En hacer cine. En estudiar el cine. En aprender con y desde el cine, en hacer accesible el cine. Pues bien, en mi opinión, si esa prioridad no se refleja en los presupuestos,

¹⁵ Permítaseme sugerir a los lectores que vean el montaje creado por Nacho Vegas para la edición de 2011 Abycine (el festival internacional de cine de Albacete) sobre la obra de Loach, (*Rif-Raf*, *Lloviendo piedras*, *LadyBird*, *La Cuadrilla*, *En un mundo libre*, o la reciente *The Angels' Share*) con música del propio cantautor asturiano.

¹⁶ Sin ánimo de exhaustividad cabe recordar films como *Los lunes al sol*, *Wall Street 1 y 2*, *Margin Call* (JC Chandor), *The Flaw* (David Kington), *Inside Job* (Charles Ferguson), *The Company Men* (J Wells), *Up in the Air*, *Too Big to Fall* (Curtis Hanson), *Deudocracia* (jreojratia).

por mucha retórica que se utilice, creo que habrá que decir, educada pero firmemente, que no, que ese proyecto, que esos presupuestos, no van a salvarnos del déficit más grave que nos amenaza, el de incrementar nuestra ignorancia, nuestra pasividad, que nos impiden ser dueños de nuestro destino. Pero el cine –aun amenazado por todas las dificultades, incluida la subida del IVA- aunque se tenga que transformar en otras pantallas, no desaparecerá: lo saben mejor que yo tantos jóvenes y menos jóvenes que han hecho y hacen del cine su proyecto de vida. Muchos de ellos, gracias a las aulas universitarias. Aunque cada vez es más difícil, un lujo difícil de sostener por los cineastas y por los espectadores, que desertan de la grande hacia otras pantallas más y más pequeñas, más y más aisladas, a la par que multiconectadas. ✎

Monterde, E., *La imagen negada. Representaciones de la clase trabajadora en el cine*, Valencia, Filmoteca de la Generalitat, 1998.

Rosellini, R., (1979). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: Escritos sobre cine y educación*. Barcelona, Gustavo Gili

Sand, S., *El siglo XX en pantalla. Cien años a través del cine*, Barcelona, Crítica, 2004.

Varios Autores (Presno, M.A., Rivaya, B., coords), *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2006, .

Varios Autores, (2011), *Revista Futura*, No. 22/2011, monográfico, Cinema i Educació.

Fuentes de consulta

Amar, V., (2009), “El cine en la encrucijada de la educación y el conocimiento”, en *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, Vol. II No. 2.

Company, J.M., “Comunicación audiovisual: poders del cinema”, en Varios Autores, (2011), en *Revista Futura*, No. 22/2011, monográfico, Cinema i Educació.

Company, Juan M., (2007), “Para una metodología de la enseñanza del cine ¡Viene el rinoceronte!” en *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, No. 29, 2007.

Company J.M., Ponce,V., “Les quatre âges: le scénario comme palimpseste dans *La guerre est finie*”, en *CinémAction*, N°. Monográfico Cinema et engagement, 2011.

Company J.M., Ponce,V., “El delirio como texto”, *Contra-campo : ensayos sobre teoría e historia del cine*, coord. por Jenaro Talens Carmona, Santos Zunzunegui Díez, 2007 .

De Lucas, J., “En el origen del pacto social”, en Varios Autores (Presno, M.A., Rivaya, B., coords), *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2006,

García Añón, J., “La Clínica Jurídica de la Universitat de València: el compromís social de l'aprenentatge participatiu”, en *Revista Futura*, No. 24, primavera-estiu 2012.

López Gandía, “La representación del trabajo en el cine entre fordismo y postfordismo”, en *Revista de Derecho Social* No. 31, 2005.

Formación docente continua... en busca de la redignificación profesional

* Magaly Hernández Aragón

Resumen

Una de las características de nuestro tiempo conforme a los dinamismos sociales, económicos, políticos y culturales que permea el presente de nuestro país y mundo en general, recae en la creciente demanda de una continua y permanente preparación profesional de acuerdo con las demandas laborales existentes. Precisamente, la formación docente, es el pretexto para el desarrollo del presente escrito en el que se aborda algunas de las implicaciones que se derivan de este campo de estudio. El escrito se encuentra dividido en tres momentos, el primero de ellos hace referencia a la complejidad que reviste la noción de *formación* para posteriormente recaer en lo que implica la *formación docente*; el segundo hace referencia al devenir histórico, social y académico por el que ha transcurrido la *formación* docente en nuestro país. Por último se sitúa el análisis de la formación docente, desde una perspectiva actual, ubicándola como una *tarea pendiente* que tenemos los que nos dedicamos a la docencia, en los diferentes tipos y niveles educativos, en tanto tendríamos que concebirla y retomarla como una oportunidad para *desprofesionalizarnos* y volvernos a *profesionalizar* continuamente, de acuerdo no solo con las demandas sociales y laborales, sino también a las necesidades e intereses cada uno de los estudiantes en los cuales descubrimos la razón de *ser docente*.

Palabras Clave

Formación, docencia, reflexión, autoreflexión, conciencia, necesidades sociales, docente, desprofesión.

Abstract

One of the characteristics of our time according to social, economic, political and cultural factors that permeates the present of our country and the world in general, It's focus on the increasing demand for continuous and ongoing professional training according to the existing labor demands. Indeed, teacher training is the pretext for the development of this document which addresses some of the implications arising from this field of study. The writing is divided into three stages, the first one refers to the complexity of the notion of training, after this it focus on teacher training; the second refers to the historical, social and academic development from which the teacher education in our country our country has elapsed.

Finally sets the analysis of teacher education, from today's

perspective, placing it as a pending task we have the ones who dedicates to teaching, in different education types and levels, in the meantime we have to conceive it and retake it as an opportunity to deprofessionalize ourselves and professionalize again continuously, according not only to the social and labor demands, but also to the needs and interests of each student in which we discover the reason for being a *teacher*.

Key Words

Formation, teaching, reflection, self-reflection, awareness, social needs, desprofesión.

Primer momento.

La formación, una noción compleja de desentrañar

Estábamos y estamos convencidos de que la contribución del educador a su sociedad en nacimiento, frente a los economistas, los sociólogos, como todos los especialistas que buscan mejorar sus pautas, habría de serla de una educación crítica y criticista. De una educación que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo...

Paulo Freire.

La educación como práctica de la libertad

Hoy por hoy, el término de *formación* parece estar en boga, se habla de formación académica, docente, inicial, profesional, entre otros ejemplos. Sin embargo, es tan común su referencia que pasamos por alto el cuestionarnos acerca de su sentido y significado.

"*Formación*" es un término que carece de una sola conceptualización, debido a las múltiples implicaciones que éste puede poseer de acuerdo con el enfoque que se le brinde, por ello es preferible mejor referirse a este término como *noción* en lugar de *concepto*:

* Maestra en Educación, campo Formación docente por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (ICEUABJO). Profesora de Asignatura en la Licenciatura de este Instituto.

Hablamos intencionalmente de nociones y no de conceptos, con base en el reconocimiento de la complejidad teórica de la formación y de la naturaleza polisémica del término, al igual que la de muchos otros de los inscritos en el campo de la educación, de las ciencias humanas y de las ciencias sociales. Esto significa, por un lado, reconocer la ruptura con esquemas y posiciones unívocas y simplificadoras que pretenden estatificar, homogeneizar y clausurar la riqueza del trabajo teórico y, por otro, apuntalar las dimensiones de temporalidad e historicidad en las elaboraciones conceptuales como constatación de que todo acercamiento a la realidad tiene una autoría que se despliega como posibilidad en la historia (Ducoing, 2005: 74).

Así, basándonos en la complejidad que engloba en sí misma la noción de formación, no es extraño que diversos autores afines a este campo de estudio, planteen distintas acepciones de acuerdo con las implicaciones teóricas, filosóficas, así como las dimensiones sociales e históricas en que se ubique cada autor.

En este sentido, dos de las tradiciones más aludidas cuando se refiere al término de formación es la **griega** y **alemana**, la **paideia** y el **bildung**, respectivamente. En la tradición griega la noción de formación parte de la diferencia entre cuerpo y alma, encontrando en el cuerpo la posibilidad de moldearlo conforme a las potencialidades que brinda el alma; teniendo así que:

...la formación desde la paideia griega supone un trabajo consciente de modelaje, de producción, de perfeccionamiento, de mejoría, de cambio de un hombre sobre otro hombre; concepción que desde el punto de vista ontológico, se funda en a) la consideración de que el hombre posee una materia –el cuerpo– que lo individualiza y una forma –el alma– que es partícipe de una esencia universal y que es en el alma donde se sitúan los rasgos en potencia a desarrollar y b) el orden existente en el universo, del que se derivan los principios que habían de regular la formación de los sujetos, el de la convivencia y el de la posibilidad (Ducoing, 2005: 78).

Ahora bien, ligado a lo anterior pero con sus respectivas peculiaridades, se encuentra la **tradicción alemana** con el término **bildung**. La palabra bildung, es un término alemán que carece de una sola traducción exacta a otras lenguas, entre ellas el castellano; a su vez el término bildung ha transcurrido por diferentes períodos históricos y sociales a través de los cuales se ha determinado que con este término se aluda tanto a una formación corporal como espiritual (Salmeron, 2002: 15-16).

Uno de los autores que retoma enfáticamente el término **bildung** para abordar la noción de formación es **Hegel**, relacionándola con la temática de la libertad y el alcance de una espiritualidad. De ahí que este autor señale que:

El hombre, en tanto que individuo, se comporta respecto a sí mismo. El hombre tiene el doble aspecto de su individualidad y de su esencia universal. Su deber para consigo mismo es, por una parte, su conservación física y, por otra parte, elevar su esencia individual a su naturaleza universal, formarse.



ICEUABJO (2013)

El hombre es, por una parte, un ser natural. En cuanto tal, se comporta según arbitrariedad y contingencia, como un ser inconstante, subjetivo. No distingue lo esencial de lo inessential. En segundo lugar, el hombre es un ser espiritual, racional. Según este aspecto, el hombre no es por naturaleza lo que debe ser. El animal no precisa de formación pues ya es por naturaleza lo que debe ser. Es solo un ser natural. Pero el hombre ha de poner de acuerdo con su doble aspecto, ha de hacer a su individualidad conforme a su aspecto racional o convertir a esta última en dominante (Hegel, 1993:117).

Para Hegel, por lo tanto, la **formación** es el medio por el cual “el hombre se eleva desde el saber particular de cosas insignificantes del entorno hasta un saber universal, alcanzando una mayor comunidad de los conocimientos con otros hombres, que le permitan poseer conocimientos universalmente interesantes” (Hegel, 1993: 117); logrando con ello el encuentro con el ser espiritual ligada con una cultura de autoconciencia, objetivo último que, según Hegel, se propone alcanzar la formación.

Hasta estas líneas se han manejado las nociones de formación, según dos tradiciones, la **griega** y **alemana**, aclarando que la lista de autores que abordan el estudio de este término es exhaustiva, en donde cada uno de ellos lo analiza de acuerdo con los enfoques que los autores establezcan. Sin embargo, ¿podremos encontrar una continuidad y/o relación de los enfoques tradicionales con los contemporáneos respecto al estudio de la noción de “**formación**”?

En este sentido, uno de los autores contemporáneos, que aborda el estudio analítico del término **formación** es Guilles Ferry, el cual concibe a la formación como un “proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender...” (Ferry, 1991: 52).

De acuerdo con Ferry, la formación implica un proceso de desarrollo que, como todo proceso conlleva a algo continuo e inacabado, de ahí que Hegel establezca precisamente a la formación como un medio que permite alcanzar

o darse el encuentro del ser individual con el ser espiritual, objetivo último de todo proceso formativo; situación que también lo encontramos presente en la tradición griega en tanto lo traduciríamos como el encuentro entre el cuerpo y el alma, esto es, el perfeccionamiento del cuerpo que el alma potencializa.

Por lo anterior, podemos determinar cierto grado de anclaje existente entre los tres enfoques que se presentan; por un lado, dos correspondiente a un enfoque tradicional y uno contemporáneo. Una de las constantes que ha determinado la teoría de las tres posturas, antes mencionadas, recae en concebir a la formación como algo no acabado ni mucho menos cuantificado, por el contrario es concebido como un medio o proceso que permite el desarrollo de nuestro ser espiritual; proceso que implica tanto una participación colectiva como grupal en el sentido que yo soy el que se forma a través de los demás, por ello Hegel plantea que la formación se sitúa precisamente como *uno de los deberes para con uno mismo*, (Hegel, 1993: 115-117). Ferry, reafirmando lo señalado por Hegel, apunta que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se preocupa” (Ferry, 1991:43).

Con base en lo anterior, se puede señalar que pese a las diferencias de perspectivas teóricas, históricas y espaciales de las teorías presentadas en torno a la noción de *formación*, existen elementos base que conforman la esencia de lo que implica la formación, reafirmandose, de igual manera, con ello la complejidad que reviste tanto el estudio como la acción formativa.

Conforme a lo mencionado en líneas precedentes, podemos establecer un acercamiento teórico acerca de la noción de *formación docente*, ¿qué implica la formación docente?, ¿cómo la podríamos conceptualizar, aunque ello no implique algo acabado?

Segundo momento.

Formación y Docencia: un encuentro deseado

En líneas anteriores se planteó la complejidad que reviste la *formación* como noción, sin embargo, dicha historia no ha sido concluida, es más, apenas comienza a desentrañarse y me alegro que sea inagotable, sobre todo cuando aludimos ya no solo a una *formación*, sino la adjetivamos con otras nociones, como es el caso de la *docencia*, propiciando con ello la presencia de múltiples implicaciones cuyo punto de coincidencia es, precisamente la *continuidad, los cambios constantes*.

Así, pues, hablar de *formación docente*, más que concebirla como simples cursos, capacitaciones, implica retomarla como una *filosofía, una actitud de y hacia la vida*, en tanto que conlleva tomar en cuenta, en un primer momento, la concepción que tengamos de *docencia* y por ende de los enfoques formativos que se le atribuyan a dicha

profesión. Inclusive uno de los acontecimientos que determinó, en cierta medida, el comienzo de la era de la formación docente, fue precisamente el cambio de concepción que política y socialmente se ha tenido de la docencia.

Hegel plantea que la formación se sitúa precisamente como uno de los deberes para con uno mismo

Anteriormente la docencia no se le atribuía el grado de importancia que hoy en día se le reconoce, era vista como una actividad que cualquier persona podía desempeñar tan sólo con tener un dominio disciplinar. Sin embargo, cuando a la docencia se le “empieza a concebir como una actividad polivalente, compleja, dinámica, socialmente construida por la cual se requiere de una formación específica dentro del campo didáctico” (Ríos, 1996:27), es cuando el encuentro entre los términos de *formación y docencia* empieza a consolidarse con miras a una fusión teórica que permita dar cuenta de los procesos cognitivos, procedimentales, actitudinales, emocionales, sociales, políticos que permean a la práctica docente.

Así, podemos determinar que la concepción de docencia por sí sola representa también su grado de complejidad, situándose como una profesión inacabada que inmiscuye y determina, al mismo tiempo que la determinan, múltiples relaciones que la posicionan en una situación específica (Fierro, 2006: 37).

Por lo tanto, tenemos que si la concepción de docencia ha transcurrido por diferentes etapas, de igual manera ocurre con las políticas de formación docente, en la que han predominado distintos escenarios y enfoques, mismos que hoy en día nos permiten hablar de las *tradiciones*² que históricamente han caracterizado el devenir de la formación docente. Ello como consecuencia de la revalorización social y académica que experimentó la docencia, dando comienzo así con las demandas de una profesionalización de la docencia, esto es, la realización de las actividades necesarias que permita poseer los conocimientos, así como habilidades cognitivas y prácticas para un óptimo desempeño docente (Ríos, 1996: 87-89).

La profesionalización docente ha transcurrido por diferentes etapas y momentos que ha permitido, como ya se mencionó anteriormente, clasificarlas y ubicarlas en diferentes tradiciones de acuerdo con las políticas y concepciones a las que se haya respondido. Por ello es que Maribel Ríos menciona que:

² Según Cristina Davini entiende por tradición en la formación docente las configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (Davini: 1995, 20).

... la formación docente es un proceso unido a las concepciones educativas que son contextualizadas por la situación histórica del país; a la visión de los administradores de la educación superior; a la política educativa de la enseñanza superior y que se ve afectado por los avances pedagógicos-didácticos que se reflejan en la curricula del proceso formativo (Ríos, 1996: 26-27).

Respecto a las *tradiciones* por las que ha transcurrido la *formación docente*, Davini establece tres grandes tradiciones: *la tradición normalizadora-disciplinadora*; *la tradición académica* y *la tradición eficientista*, siendo esta última la tendencia que posee más apertura. *La tradición normalizadora-disciplinadora* se instituye en el siglo XIX con la conformación de los sistemas educativos modernos. Dicha tradición, menciona la autora, “se dedicó al disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales”. Por ello no es gratuito que durante esta época y en esta tradición “el profesor era el encargado de impulsar y concretar en la comunidad las campañas de salud pública y diversas acciones de control social”. En esta tradición es cuando se funda la idea del “buen docente”, priorizando el “saber hacer”, es decir el manejo de materiales y rutinas escolares, teniendo con ello el predominio de una visión utilitarista de la formación docente (Davini, 1995: 20-26).

Respecto a la *tradición académica*, la formación docente recae en el conocimiento que los docentes deben poseer de la materia que enseñan, asimismo se reconoce la formación pedagógica débil, superficial e innecesaria que caracteriza la formación de algunos docentes. Partiendo de lo anterior, lo prioritario de esta tradición académica de la formación docente se enfocó a que los docentes “tuvieran profundos conocimientos disciplinarios de la materia que se enseña” (Davini, 1995: 30). Otro aspecto importante de esta tradición fue la ayuda y legitimación brindada por parte de la filosofía positivista que empezó a fundarse en nuestro país de manera contundente en esta tradición atribuida a la formación docente.

ICEUABJO (2013)



Por último, otra de las etapas de la tradición de la formación docente corresponde a la *tradición eficientista*, la cual –según Davini– postula la necesidad de seguir el prototipo de las sociedades desarrollista, de ahí que una de las bases que defiende esa tradición recaiga en una idea progresista y desarrollista de la formación docente (Davini, 1995: 38), dicha idea propició que una de las directrices que permearon el desarrollo de la escuela se basara en el *perfeccionamiento de los docentes*.

Si trasportamos estas tres tradiciones de la formación docente a nuestro contexto mexicano, tendríamos de igual manera tres tradiciones de la *formación docente*, las cuales no distan en mucho respecto a las planteadas por Davini. Las tradiciones que plantea Maribel Ríos son la *formación tradicional*, cuya principal base se sitúa en la teoría conductista concibiendo la labor docente como la transmisión de conocimientos, siendo el docente el eje central de los procesos educativos desarrollados; *la tradición de la formación tecnológica* que se suscita en los años setenta en donde la formación docente que se caracterizó por la inserción del estudio científico, uniformizándose los contenidos de los distintos programas y estrategias de formación docente; es en esta tradición cuando empieza hablarse de los modelos formativos basados en competencias. Por último la *tradición de la formación crítica* en la cual la formación toma rumbos del desarrollo de la autocrítica, motivando la reflexión, toma de conciencia en tanto permita generar los cambios sociales-estructurales que permita la transformación de la sociedad (Davini, 1995: 32-35).

Sin embargo, es importante que dentro de estas tradiciones que se han generado en la trayectoria de la formación docente, construyamos una nueva trayectoria que nos permita enfatizar el sentido humano de la docencia

Tercer momento.

Hacia un eros docente. Una tarea de formación pendiente

“Formación y docencia” son dos nociones que, en sí mismas, implican sus respectivas complejidades tanto en su estudio como en la práctica misma, debido a ello, una de las grandes interrogantes que se suscitan hoy en día es revalorizar la función y el sentido de lo que implican las palabras: “*formación docente*”, y digo la palabra *sentido* porque como consecuencia de los tiempos actuales, (incluyendo políticas educativas, avances tecnológicos, situaciones sociales, económicas, culturales) las políticas y *modus operandi* de los programas de formación docente empiezan a experimentar ciertos cambios que, de una u otra manera, están promoviendo una mirada convencionalista y mercantilista de la misma.

Una de las primeras y principales situaciones que está promoviendo cambios en la percepción y sentido de los programas y procesos de formación docente son referente a la aparición de los *medios tecnológicos e informáticos* y su

inserción en el ámbito educativo en tanto propicia determinados cambios en los desempeños docentes tanto en su concepción como en su práctica misma. Al respecto Imbernon afirma que:

...la aparición y utilización generalizada en el mundo de eficaces medios de comunicación e información de masas ha desplazado el modelo tradicional docente hacia nuevos planteamientos de comportamiento que exigen, en primer lugar, un conocimiento exhaustivo y real no sólo de usos, sino también de alcances a partir de la asistencia sistemática de la revolución tecnológica (Imbernon, 1994:20).

Situación por la cual no es extraño que los programas de formación docente que actualmente se implementan respondan a específicas demandas que no se poseían en años anteriores, sin embargo, lo preocupante no es el cambio en sí mismos, sino el enfoque y sentido que socialmente se le esté brindando; lo cual propicia que hoy en día la *formación docente* se encuentre pasando por una de las crisis más importantes que haya enfrentando: el *auge de su mercantilización*, esto es, los programas de fortalecimiento a la docencia son concebidos como meros *requisitos crediticios* para la obtención de mejores salarios y beneficios, en palabras de Ferry diríamos que hemos auspiciado “el mercado de la formación, donde la formación se vende y se compra, ya sea en jornadas de talleres, en planes de formación, en paquetes, en videocassettes o en terminales de computación” (Ferry, 1991:51).

Cabe aclarar que lo desfavorable de esta mercantilización de la formación docente no es tanto la acción, sino el significado que le brindamos a la formación docente, al grado de únicamente considerarla como mero requisito cuantificable para obtener ganancias académicas y/o económicas. Recordemos que la formación, efectivamente, de acuerdo con sus raíces griegas y alemanas, representan un *medio* pero no para los fines que hoy en día se persiguen, sino para el logro de una autorrealización, del encuentro del *cuerpo y alma*, del paso del ser humano al ser espiritual, encuentro y proceso que no se compra ni se vende, pues implica un trabajo para sí mismo, apoyándonos de la reflexión y concienciación.

Por lo tanto concebir y por consiguiente brindarle ese sentido a nuestra formación docente implicaría situarnos como *investigadores* no solo de los espacios educativos en donde laboramos (Diker, 1997:120), sino también de nuestra propia vida, al fin de organizar encuentros más cotidianos de nuestro cuerpo y alma que nos permitiera dimensionar y valorar la profesión docente desde perspectivas distintas; nos permitiría, pues, situarnos, en palabras de Donald A. Schön, como *profesionales reflexivos desde y sobre nuestra práctica*, lo cual implicaría renovar continuamente nuestras miradas y lecturas que hacemos de nuestro desempeño docente, miradas que quizás nubladas por la cotidianidad no nos permite ver los vicios que solemos repetir una y otra vez y que poco a poco degradan la imagen y sentido de la profesión docente:

Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único. Su encuesta no está limitada a las deliberaciones sobre unos medios que dependen de un acuerdo previo acerca de los fines. No mantiene separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática. No separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde debe convertir en acción. Dado que su experimentación es un tipo de acción, la implementación está construida dentro de su investigación en curso. De este modo, la reflexión desde la acción puede seguir adelante, aún en situaciones de incertidumbre o de un carácter único, porque no está limitada por las dicotomías de la racionalidad técnica (Schön, 1998:72).

Así, nuestro compromiso como docentes, es que concibamos precisamente nuestra formación docente como una actividad diaria de realizar, en cada palabra, reacción, planeación; en fin en cada momento de nuestra práctica docente, convirtiéndonos de esta manera en ese *profesional reflexivo* que propone Schön, no como lineamiento de una política educativa, sino como un llamado de nuestro compromiso docente que se activa con las miradas encontradas de los estudiantes que nos brindan el sentido de nuestro ser y sentirnos docentes. Para ello, quizá nuestra primera tarea sea reconocer que la docencia, efectivamente, no es una profesión, sino una forma de vida, porque:

... más que funciones o profesiones. El carácter funcional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un funcionario. El carácter profesional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un experto. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida. La transmisión necesita, evidentemente, de la competencia, pero también requiere, además, una técnica y un arte... Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos... (Morín, et. Al., 2006: 122).

Tenemos que ser conscientes del pasado que hemos heredado y que forma parte del presente, un presente que si bien es producto del pasado no se reduce a ello, toda vez que tenemos la posibilidad de cambiar y de hacer algo para transformarla, siendo protagonistas y no reproductores de nuestra profesión, la tarea no es fácil, pero tampoco es imposible; tenemos que concebir la formación docente como una oportunidad de *desprofesionalizarnos*, permitiéndonos que la docencia vuelva a significar el deseo y el amor a la enseñanza y hacia lo educativo, reflejándose en cada acción emprendida, en fin que nos permita, recíprocamente, alimentar el eros docente. ☞

Fuentes de Consulta

Davini, Ma. Cristina (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Argentina: Paidós.

Diker Gabriela y Terigi Flavia (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Argentina: Paidós.

Ducoing Watty, Patricia (Coord.). (2005). Sujetos, actores y proceso de formación. México: COMIE.

Ferry, Guilles (1991). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Trad. Rose Eisenberg Wieder y Ma. Del pilar Jiménez Silva, España: Paidós.

Fierro, Cecilia; Bertha Fortoul, et. al. (2006). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.

Greybeck B.; Ma. Guadalupe Moreno Bayardo y Ma. Alicia Peredo Merlo (1998). "Reflexiones acerca de la formación de docentes", en Educar (SEJ), en *Revista de Educación Nueva Época*, No. 5, abril-junio.

Hegel, G. W. F. (1993). Doctrina del derecho. Los deberes y la religión para el curso elemental. Trad. Jorge Navarro Pérez, Gabriel Buíguez Oliver, et. al. Universidad de Murcia

Imbernón, Francisco (1994). La formación del profesorado. Barcelona: Paidós.

Morín, Edgar; Roger Ciurana, Emilio; Motta., Raúl D. (2006). Educar en la era planetaria. Barcelona: Gedisa.

Ríos Everardo, Maribel. (Responsable del proyecto) (1996). La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas. México: UNAM.

Salmerón, Miguel (2002). La novela de formación y peripetia, Madrid: Antonio Machado.

Schön, Donald A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. España: Paidós.

Competencia digital: revisión integradora de la literatura

* Eliana Esther Gallado Echenique

Resumen

Este artículo presenta una revisión integradora de la literatura sobre el concepto “competencia digital” y sus términos afines, y el uso de estos conceptos en la literatura. Para alcanzar el objetivo de esta investigación es necesario utilizar el método de la revisión integradora de la literatura que revisa, crítica, y sintetiza literatura representativa sobre un tema de forma integrada de tal manera que nuevos marcos y perspectivas sobre el tema se generen. Se ha demostrado la extensa diversidad teórica y literaria en torno al término “competencia digital” y cómo los autores e investigadores en un intento de acuñar una denominación, han proporcionado múltiples definiciones: algunas parecidas, otras bastantes distantes y en muchas de ellas redundantes.

Palabras claves

Alfabetización digital, competencia digital, revisión integradora de literatura, educación superior

Abstract

This paper reports on a literature review of the concept of “digital competence” and their affiliate terms, and the use of this notion in the literature. To address the research aim an integrative literature review was performed, which reviews, critiques, and synthesizes representative literature on a topic in an integrated way such that new frameworks and perspectives on the topic are generated. In light of the outcome has demonstrated the extensive theoretical and literary diversity around the term “digital competence” and how authors and researchers, in an attempt to coin a name, have provided multiple definitions: some similar, others quite distant and many of them redundant.

Keywords

Digital literacy, digital competence, integrative review of literature, higher education.

Introducción

En los últimos años, se ha producido una revolución en las tecnologías de la información y comunicación (TIC), dando origen a la era digital, es decir, una época en la que la informática y la telemática están produciendo transformaciones en todos los campos del saber a ritmo vertiginoso (Gallardo, 2012a). El crecimiento en el uso de las TIC, especialmente Internet, está teniendo un impacto significativo en la sociedad y en muchos aspectos de la vida cotidiana (Acilar, 2011; Jelfs & Richardson, 2012).

La sociedad del siglo XXI, también conocida como la Sociedad del Conocimiento, está marcada por una revolución tecnológica que ha modificado la forma en que los seres humanos acceden, adquieren y comunican el conocimiento. En esta sociedad, la formación en competencia digital es clave para los ciudadanos, surgiendo así la necesidad de una alfabetización digital para alcanzar las habilidades y competencias digitales que permiten considerar a las personas como sujetos alfabetizados digitalmente.

Durante los últimos años, ha habido numerosas e importantes contribuciones de carácter internacional sobre la definición de la competencia digital que se ha convertido en un concepto clave en la discusión sobre qué clase de habilidades y conocimientos debe tener una persona en la era digital (Ilomäki, Kantosalo & Lakkala, 2011; Gallardo, 2012b). En este nuevo panorama educativo, muchos estudiantes ingresan a las universidades sin las habilidades necesarias para aplicar las tecnologías digitales a la educación (European Commission, 2013). La importancia de la difusión y la mejora de la competencia digital es un componente esencial para que los futuros graduados y/o titulados puedan conseguir un trabajo. El 90% de los nuevos empleos requerirán excelentes habilidades digitales y quienes no tengan

* Magister en Tecnologías Educativas y estudiante de doctorado de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona, España).

suficientes habilidades TIC se encontrarán en desventaja en el mercado laboral y tendrán menos acceso a la información (European Commission, 2013; JISC, 2013).

Objetivo

Existe una variedad de términos usados para referirse a este concepto. Este concepto es relacionado o interpretado de diversas maneras en documentos oficiales, literatura académica, y prácticas de certificación como alfabetización digital, competencias TIC, alfabetización digital, alfabetización mediática, entre otros, y todos son conceptos que resaltan la necesidad de manejar la tecnología en la era digital (Ferrari, 2012; Gallardo, 2012b).

Por lo expuesto anteriormente, el objetivo de este artículo es realizar una revisión integradora de la literatura sobre el concepto de “competencia digital” y sus términos afines, y el uso de estos conceptos en la literatura.

Metodología

Se trata de un estudio de enfoque cualitativo, para la identificación de publicaciones sobre el tema de competencia digital. Para alcanzar el objetivo de esta investigación, se adoptó el método de la revisión integradora de la literatura propuesto por Torracó (2005). La revisión integradora de la literatura es un método específico que revisa, crítica, y sintetiza literatura representativa (empírica o teórica) sobre un tema de forma integrada de tal manera que nuevos marcos y perspectivas sobre el tema se generen para proporcionar una comprensión más completa de un fenómeno particular (Torraco, 2005; Whittemore & Knafl, 2005). Este método es una forma sofisticada de investigación que propone el establecimiento de criterios bien definidos sobre la recolección de datos, análisis y presentación de los resultados, desde el inicio del estudio, a partir de un protocolo de investigación previamente elaborado y validado (Torraco, 2005; Lanzoni & Meirelles, 2011).

El levantamiento bibliográfico fue realizado en las Bibliotecas de la Facultad de de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona (España) y de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad Ludwig-Maximilians de Munich (Alemania), y en Internet a través de la consulta de investigaciones y publicaciones científicas internacionales que aparecen en base de datos bibliográficos y/o librerías electrónicas como ISI Web of Knowledge, ERIC (Education Resources Information Center), Social Sciences Citation Index®, ScienceDirect, SAGE Publications, Wiley Online Library, Taylor y Francis Online, Emerald Group Publishing, UNESDOC Database y Google Scholar.

Los criterios adoptados para la selección de los artículos fueron: a) libros y artículos de investigación teórica y/o empírica con resúmenes y textos completos disponibles

para análisis; b) artículos científicos evaluadas por expertos; c) informes o reportes encargados por organismos internacionales; d) revisión de literatura gris (informes o reportes gubernamentales, declaraciones políticas, actas de conferencias o congresos, tesis, disertaciones, e informes de investigación; e) publicaciones realizadas en idiomas inglés o castellano; y, f) publicados entre enero de 1990 y julio de 2013. Los descriptores seleccionados fueron “competencia digital (digital competence)”, “competencia TIC (ICT competence)”, y “alfabetización digital (digital literacy)”. Los criterios de exclusión fueron las publicaciones que cumplieron con los criterios de inclusión mencionados anteriormente así como los artículos que abordasen otras temáticas diferentes del objetivo del estudio.

La primera etapa consistió en realizar una lectura de todos los “abstracts” publicados en el período determinado. Una primera búsqueda arrojó un resultado de 2500 artículos, muchos de ellos fueron rechazados porque no cumplieron con los criterios de inclusión quedando finalmente 438 artículos. La segunda etapa consistió en la lectura de todas las publicaciones seleccionadas. El análisis de todos los documentos fue a través de una lectura minuciosa, crítica y cualitativa que permitió identificar los diferentes términos relacionados con la competencia digital.

Revisión de conceptos

La competencia digital es un concepto reciente que describe las habilidades relacionadas con la tecnología. En los últimos años, varios términos se han utilizado para describir las habilidades y competencias sobre la utilización de las tecnologías digitales (Ilomäki, Kantosalo & Lakkala, 2011). En el siguiente cuadro, se presentan los términos relacionados con la competencia digital, que serán explicados a continuación.

ICEUABJO (2013)



Cuadro 1
 Términos usados para referirse a la competencia digital

Término	Referencia	Año
alfabetización mediática (media literacy)	Aufderheide & Firestone Bawden Henry J. Kaiser Family Foundation New Media Consortium Pérez-Tornero & Varis	1993 2001 2003 2005 2010
alfabetización digital (digital literacy)	Gilster Eshet Eshet-Alkalai Tornero Martin Martin y Grudziecki Buckingham Jones-Kavaliar & Flannigan	1997 2002 2004 2004 2005 2006 2007 2006
alfabetización informática (computer literacy)	Hawkins y Paris National Research Council	1997 1999
educación mediática (media education)	UNESCO Tornero Hague & Williamson	1999 2004 2009
alfabetización informacional (information literacy)	Bawden Jackman & Jones Association of College and Research Libraries	2001 2002 2000
eAlfabetización (eLiteracy)	Martin	2003
Competencia digital (digital competence)	European Parliament and the Council of the European Union Calvani, Cartelli, Fini & Ranieri Ala-Mutka Ilomäki, Kantosalo & Lakkala Ferrari European Commission Larraz	2006 2008 2011 2011 2012 2013 2013
alfabetización TIC (ICT Literacy)	International ICT Literacy Panel	2007

Fuente: Elaborado por Eliana E. Gallado Echenique

Los términos “alfabetización informática” o “alfabetización TIC” son comúnmente usados en diversos contextos, con variaciones tales como “alfabetización TI” (IT literacy) o “alfabetización tecnológica” (technology literacy). Alfabetización informática es un término que “se refiere a menudo a la capacidad de utilizar una hoja de cálculo y un procesador de textos; y de buscar información en el World Wide Web” (NRC, 1999: 11). Para Hawkins y Paris (1997), alfabetización informática denota nivel de experiencia y de familiaridad con las computadoras, especialmente, las aplicaciones informáticas. Según la revisión literaria de Bawden (2008), “alfabetización informática” era el término de moda en los años 80, para que luego en los años 90 gane popularidad el término “alfabetización informacional”.

Según Katz (2005), la alfabetización TIC es una especialización de alfabetización de la información, centrada en competencias de la información como se ha evidenciado a través de la tecnología. Para el Panel Internacional de

alfabetización de las TIC (International ICT Literacy Panel, 2007), la “alfabetización TIC” utiliza la tecnología digital, las herramientas de comunicación, y/o las redes para tener acceso, manejar, integrar, evaluar, y crear información para funcionar en la sociedad del conocimiento. En respuesta a una petición de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos, el Consejo de Investigación Nacional (Snyder et al., 1999) publicó el informe “Being Fluent with Information Technology” donde se aborda el tema de la alfabetización de la tecnología de la información. En dicho informe, Snyder et al. (1999) utilizan el término fluidez en vez de alfabetización porque consideran que es necesario adaptarse a los cambios tecnológicos, adquirir nuevas habilidades y adoptar “fluidez” como término que connota un de alto nivel de “competencia con algunas de las aplicaciones informáticas de hoy, como procesador de textos y correo electrónico...” (p. 2).

Acuñado en 1974 y firmemente enraizado en las disciplinas académicas de Bibliotecología y Ciencia de la Información, alfabetización informacional (Jackman & Jones, 2002) es un término que destacó considerablemente en los años 90 (Bawden, 2001). Para Bawden y Robinson (2002), la alfabetización informacional es un concepto más amplio que mejores habilidades con la computadora o instrucción bibliográfica. Para Jackman y Jones (2002: 3), alfabetización informacional consiste en “un set de lugares de trabajo y de habilidades educativas, que reflejan los desafíos de aprendizaje inherentes en una economía mundial digital, que es dependiente de la mano de obra altamente calificada”. Para la Asociación de Universidades y de Bibliotecas de Investigación (Association of College and Research Libraries - ACRL) alfabetización informacional consiste en un set de habilidades que requieren los individuos “para reconocer cuando la información es necesaria y tener la capacidad de localizar, evaluar, y usar eficazmente la información necesaria” (ACRL, 2000: 2). Similares situaciones se están desarrollando en el Instituto de Australia y Nueva Zelandia para la Alfabetización Informacional (The Australian and New Zealand Institute for Information Literacy - ANZIIL) y en el Consejo de Bibliotecarios Universitarios de Australia (Council of Australian University Librarians - CAUL) quienes han desarrollado un marco que proporciona seis estándares sobre alfabetización informacional para definir los comportamientos y resultados de aprendizaje para bibliotecarios y educadores. En el informe, alfabetización informacional es definida como “un set de habilidades que permiten a los individuos reconocer cuando la información es necesaria y tener la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información necesaria” (Bundy, 2004: 3) y “es un ‘prerrequisito’ y ‘facilitador imprescindible’ para el aprendizaje continuo” (p. 4).

En la Conferencia Internacional sobre la Educación para los Medios de comunicación y la era digital celebrada en Viena (Austria), la UNESCO (1999) define “educación mediática” (también conocido como educación en medios)

como aquello que permite que las personas “entiendan mejor los medios de comunicación utilizados en su sociedad y la manera en que funcionan para adquirir habilidades usando estos medios para comunicarse con otros y dirigido a una variedad de textos en todos los medios (impresión, imagen, audio e imagen en movimiento) que proporcionarán experiencias culturales ricas y diversas” (UNESCO, 1999: 273-274). Educación en medios es otro término menos usado pero que conserva la dimensión educativa y “se refiere específicamente a los medios de la comunicación, abarcando los medios tradicionales (la prensa, la radio, la televisión, el etc.) así como innovaciones más recientes (Internet, segundos y terceros teléfonos móviles de generación, etc.)” (Tornero, 2004: 40). Hague y Williamson (2009) utilizan los términos “tecnología digital” y “nuevos medios de comunicación” para referirse a una amplia gama de tecnologías que almacenan y transmiten la información en formato digital como ordenadores, Internet, e-mail, teléfonos móviles, cámaras, videojuegos, y tecnologías de la denominada Web 2.0 (blogs, wikis, y sitios de redes sociales).

Para Bawden (2001), otro término relacionado con la competencia digital es alfabetización mediática. En el informe Conferencia Nacional de Liderazgo (Aufderheide & Firestone, 1993), alfabetización mediática se define como el movimiento para expandir nociones de alfabetización para incluir medios impresos eficaces que dominen el paisaje informativo, y que ayuden a las personas a entender, producir y negociar significados en una cultura compuesta de poderosas imágenes, palabras y sonidos. Una persona alfabetizada en medios puede pensar críticamente sobre lo que ve, oye y lee en libros, periódicos, revistas, televisión, radio, películas, música, publicidad, videojuegos, Internet, y nuevas tecnologías emergentes (Henry J. Kaiser Family Foundation, 2003). Sin embargo McClure (citado por Bawden, 2001) prefiere ver la alfabetización mediática como un componente de la alfabetización informacional.

En esta línea, una nueva definición ha emergido, recibiendo el nombre de “Alfabetización en el siglo XXI” (21st Century Literacy), refiriéndose al subgrupo de habilidades y de capacidades donde audio, visión y alfabetización digital se superponen y se refuerzan cada una, y en reconocimiento de su inmediatez e importancia hoy en día. Éstos incluyen la capacidad de entender el poder de las imágenes y de los sonidos, de reconocer y utilizar este poder, de manipular y transformar los medios digitales de comunicación para distribuirlos y para adaptarlos fácilmente a las nuevas formas (New Media Consortium, 2005).

Otro término en consideración es “eLiteracy”, acuñado por Allan Martin en 2003, definido como “el supuesto de que hay habilidades, conocimientos e interpretaciones que en primer lugar permitirán a los individuos a sobrevivir y en segundo lugar a ser más eficaces en sus encuentros electrónicos” (Martin, 2003: 23). Para Allan Martin (2008), eLiteracy consiste en: a) conocimiento de las TIC y de los

entornos de información; b) confianza al usar las herramientas genéricas de las TIC; c) evaluación del tratamiento de la información de operaciones y productos; d) reflexión propia sobre eLiteracy; e) adaptabilidad y disposición para enfrentarse a los desafíos del eLiteracy. Mientras que a Lindsey Martin (2006: 98), la interpretación de este término “sugiere la simple disposición de las habilidades básicas que permitirán que los individuos entren y que sobrevivan en el e-world”. Para Joint (2005) los términos “eLiteracy” y “alfabetización informacional” son conceptos diferentes pero mutuamente compatibles con validez dentro de contextos específicos.

Competencia digital consiste en “ser capaz de explorar y enfrentar las nuevas situaciones tecnológicas de una manera flexible, para analizar, seleccionar y evaluar críticamente los datos e información

El término “Alfabetización digital” fue introducido por Paul Gilster en 1997, en su libro del mismo nombre. Este término tiene una tradición más larga que competencia digital, y usualmente se concibe como la combinación de habilidades técnico-procesales, cognoscitivas, emocionales y sociales. Gilster (1997) lo define como la capacidad de entender y usar la información en múltiples formatos desde una amplia gama de fuentes cuando se presenta utilizando ordenadores. Alfabetización digital (Jones-Kavaler & Flannigan, 2006) representa la capacidad de una persona de realizar tareas con eficacia en un entorno digital, con significativa información “digital” representada en forma numérica y principalmente para su uso por un ordenador. Para Eshet-Alkalai (2004), alfabetización digital implica más que la mera capacidad de utilizar software u operar un dispositivo digital, ya que incluye una gran variedad de complejos cognoscitivos, motrices, sociológicos y habilidades emocionales que los usuarios necesitan para funcionar eficazmente en ambientes digitales.

Eshet-Alkalai (2004) proponen un nuevo marco conceptual para el concepto de alfabetización digital, incorporando cinco tipos de instrucción: (a) photovisual literacy; (b) reproduction literacy; (c) information literacy; (d) branching literacy; y (e) socio-emotional literacy. Merchant (2009: 39) sugiere que la “preocupación central de la alfabetización digital es leer y escribir con nuevas tecnologías - tecnologías que implican la representación escrita de la semiótica – reconociendo que los textos en pantalla combinan invariablemente la escritura con otros modos de representación”.

La Comisión Europea en el informe “Fomento de la alfabetización digital”, define alfabetización digital como “una expresión que sugiere que las habilidades necesarias para usar las nuevas tecnologías son similares, en algunos aspectos, a las de leer y escribir” (Tornero, 2004: 40). En el

contexto del Programa eLearning de la Comisión Europea, el proyecto DigEuLit (Martin, 2005) - cuyo objetivo era desarrollar un marco europeo para la alfabetización digital (EFDL), aplicable en toda Europa – la define como “la concienciación, actitud y capacidad de los individuos para utilizar adecuadamente las herramientas e instalaciones digitales para identificar, acceder, gestionar, integrar, valorar, analizar y sintetizar los recursos digitales; construir un conocimiento nuevo; crear expresiones mediáticas y comunicarse con los demás en un contexto de situaciones específicas de vida, con el fin de posibilitar una acción social constructiva, y reflexionar sobre este proceso” (Martin y Grudziecki, 2006: 255). Posteriormente, Allan Martin (2009) propone tres “niveles” o etapas de desarrollo para la alfabetización digital (Figura 1) donde sólo se sugiere hablar sobre alfabetización digital en los niveles II o III; dado que competencia digital es un requerimiento y un precursor de la alfabetización digital, pero no puede ser descrita como tal.

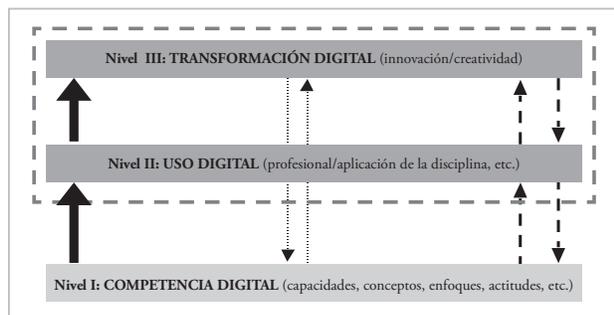


Figura 1. Niveles de alfabetización digital. De “Digital Literacy for the Third Age: Sustaining Identity in an Uncertain World” por Martin, A., 2009, eLearning Papers, 12, p. 8.

La competencia digital, definida en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, “entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet” (European Parliament and the Council of the European Union, 2006: 13).

Para Calvani, Cartelli, Fini y Ranieri (2008: 186), competencia digital consiste en “ser capaz de explorar y enfrentar las nuevas situaciones tecnológicas de una manera flexible, para analizar, seleccionar y evaluar críticamente los datos e información; para aprovechar el potencial tecnológico con el fin de representar y resolver problemas, y construir conocimiento compartido y colaborativo, mientras se fomenta la conciencia de sus propias responsabilidades personales y el recíproco respeto de los derechos y obligaciones”. Además, la definición propuesta dos años después por

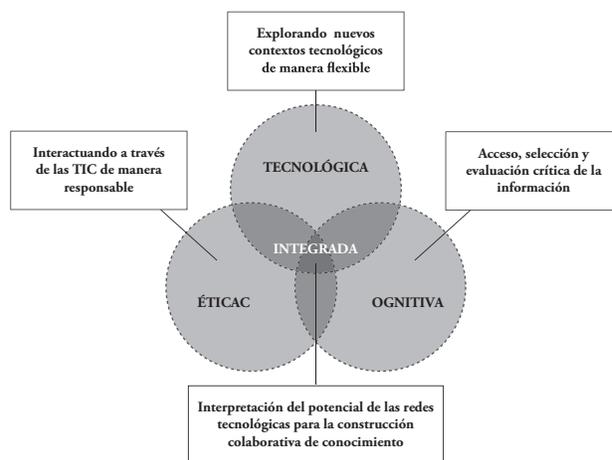


Figura 2. Marco para la competencia digital. De “Digital Competence En K-12. Theoretical Models, Assessment Tools and Empirical Research” por Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A., Ranieri, M., 2010, *Analisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 40, p. 163.

Calvani, Cartelli, Fini y Ranieri (2010) enfatiza la coexistencia de tres dimensiones: tecnológica, cognitiva, ética, y su integración (Figura 2).

La más reciente ha sido dada por Larraz (2013), quien define la competencia digital como “la capacidad de movilizar diferentes alfabetizaciones, para gestionar la información y comunicar el conocimiento resolviendo situaciones en una sociedad en constante evolución” (Larraz, 2013: 118). Según Larraz (2013), se necesita de la implicación de cuatro alfabetizaciones: a) alfabetización informacional para gestionar la información digital; b) alfabetización tecnológica para el tratamiento de los datos en diferentes formatos; c) alfabetización multimedia para el análisis y creación de mensajes multimedia; y, d) alfabetización comunicativa para participar de manera segura, ética y cívica desde una identidad digital.

Ideas finales

El método de investigación de revisión integradora de la literatura, usado en una etapa inicial de cualquier investigación, puede ser utilizado como un instrumento importante para proporcionar una comprensión más integral de cualquier tema u objeto de estudio, y, en este caso en particular de la competencia digital. La revisión literaria ha demostrado la extensa diversidad teórica y literaria en torno al término “competencia digital” (Gallardo, 2012b), creando por diferentes motivos un caos terminológico (Larraz, 2013). La competencia digital es considerada como una competencia básica en diversos documentos oficiales sin embargo, aún no es un concepto estable (Ilomäki, Kantosalo & Lakkala, 2011; Gallardo, 2012b). Debido a estas diferentes nociones, todavía no existen claras orientaciones para la evaluación de las competencias digitales (Ananiadou y Claro, 2009).

El concepto de competencia digital, va más allá del uso de software y hardware, e incluso del uso de la información. Mientras que algunos la perciben como el uso técnico de las TIC, otros la definen de manera más amplia como la aplicación del conocimiento o como habilidades del siglo XXI. A partir de esta revisión integradora, se puede considerar el término competencia digital en un sentido amplio. Para futuras investigaciones es necesario definir la competencia digital que permita tomar decisiones para afrontar los problemas que plantea la sociedad del conocimiento desde cualquier ámbito de aprendizaje (personal, social y profesional) (Larraz, 2013). ❧

Fuentes de consulta:

- Acilar, A. (2011). Exploring the aspects of digital divide in a developing country. *The Journal of Issues in Informing Science & Information Technology*, 8(1).
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Sevilla: Institute for Prospective Technological Studies.
- Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 41, OECD Publishing. doi:10.1787/218525261154
- Arafeh, S., Levin, D., Rainie, L. & Lenhart, A. (2002). *The digital disconnect: the widening gap between Internet-savvy students and their schools*. Washington DC: Pew Internet & American Life Project. http://www.pewinternet.org/-/media/Files/Reports/2002/PIP_Schools_Internet_Report.pdf Consultado el 6 de febrero de 2013.
- Association of College and Research Libraries (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago, IL: Autor. En <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf> consultado el 31 de enero de 2013.
- Aufderheide, P. & Firestone, C. M. (1993). *Media literacy: a report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Washington, DC: Aspen Institute.
- Bajt, S. K. (2011). *Web 2.0 Technologies: Applications for Community Colleges*. Wiley Periodicals, Inc., 154, 53-62. doi:10.1002/cc.446
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259. doi:10.1108/EUM000000007083
- Bawden, D. & Robinson, L. (2002). Promoting literacy in a digital age: approaches to training for information literacy. *Learned Publishing*, 15(4), 297-301. doi:10.1087/095315102760319279
- Bawden, D. (2008). Origins and Concepts of Digital Literacy. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* (Vol. 30). New York: Peter Lang.
- Buckingham, D. (2007). Digital media literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1). doi:10.2304/rcie.2007.2.1.43
- Bundy, A. (ED). (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework, principles, standards and practice* (2da ed.). Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy.
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for assessing Digital Competence at School. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 4(3).
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2010). Digital Competence En K-12. Theoretical Models, Assessment Tools and Empirical Research. *Analisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 40, 157-171.
- European Commission (2013). *Digital Agenda for Europe: A Europe 2020 Initiative*. Disponible en: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/en>
- European Parliament and The Council of The European Union (2006, December 30). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L394, 10-18.
- Eshet, Y. (2002). Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments, En P. Barker and S. Rebersky (Eds.), *Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Chesapeake VA: AACE.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1). Norfolk, VA: AACE.
- Ferrari, A. (2012). Digital Competence in practice: An analysis of frameworks. (No. EUR 25351 EN). Sevilla: JRC-IPTS.
- Gallardo, E. (2012a). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Revista Universitat Tarraconensis*, .
- Gallardo, E. (2012b). Competencia digital en el siglo XXI. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Educación Superior: La formación por competencias, Chiapas, México.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley.
- Hague, C. & Williamson, B. (2009). *Digital participation, digital literacy and school subjects. A review of the politics, literature and evidence*. UK: Futurelab.de http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Digital-Participation.pdf. Consultado el 11 de enero de 2013.

- Hawkins, R. & Paris, A. E. (1997). Computer literacy and computer use among college students: Differences in Black and White. *Journal of Negro Education*, 66(2).
- Henry J. Kaiser Family Foundation (2003). Key Facts: Media Literacy. Washington, DC: Autor. de <http://www.kff.org/entmedia/upload/Key-Facts-Media-Literacy.pdf>. Consultado el 18 de enero de 2013.
- Ilomäki, L., Kantosalo, A. & Lakkala, M. (2011) 'What is digital competence?' in Linked portal. Brussels: European Schoolnet. http://linked.eun.org/c/document_library/get_file?p_l_id=16319&folderId=22089&name=DLFE-711.pdf. Consultado el 25 de setiembre de 2013,
- International ICT Literacy Panel. (2007). Digital transformation: A framework for ICT literacy. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Jackman, L. & Jones, L. (2002) Information Literacy, Information Communications Technologies (ICT) and the Nongovernmental Organization (NGO)/non profit world: as practitioner's perspective. White Paper prepared for UNESCO, the U.S National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic. UNESCO. doi:10.1.1.121.5098
- Jelfs, A., & Richardson, J. (2012). The use of digital technologies across the adult life span in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 1-14. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01308.x
- Joint Information Systems Committee (JISC) (2013). Developing digital literacies. Disponible en: <http://www.jisc.ac.uk/developingdigitalliteracies>
- Joint, N. (2005). *eLiteracy versus information literacy at eLit2005: what's the difference, which should we prefer?* *Journal of eLiteracy*, 2(2), 145-147. doi: 10.1108/00242530510629506
- Jones, C. & Czerniewicz, L. (2010). Describing or debunking? The net generation and digital natives. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 317-320. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00379.x
- Katz, I. R. (2005). *Beyond technical competence: Literacy in Information and Communication Technology*. *Education Technology Magazine*, 45(6).
- Jones-Kavalier, B. B. R. & Flannigan, S. L. (2006). Connecting the Digital Dots: Literacy of the 21st Century. *Workforce*, 2, 8-10.
- Lanzoni, G. M., & Meirelles, B. H. S. (2011). Liderazgo del enfermero: Una revisión integradora de la literatura. *Revista Latino-Americana De Enfermagem*, 19(3), 651-658. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692011000300026>
- Larraz, V. (2013). La competencia digital a la universidad. (Tesis doctoral, Universitat d'Andorra). Disponible en la base de datos TDX (TD-017-100006/201210).
- Lenhart, A., Rainie, L. & Lewis, O. (2001). Teenage Life Online: The Rise of Instant-Message Generation and the Internet's Impact on Friendship and Family Relationships. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- Martin, A. (2003). Essential E-literacy. (P. Kemp, Ed.) *Connected*, 9, 22-24. UK: The National Grid for Learning Scotland.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. *Journal of Eliteracy*, 2(2).
- Martin, A., & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy. *ITALICS, Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
- Martin, A. (2008). Digital Literacy and the Digital Society. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.), *Digital literacies: Concepts, policies and practices* Vol. 30. New York: Peter Lang.
- Martin, A. (2009). Digital Literacy for the Third Age: Sustaining Identity in an Uncertain World. *eLearning Papers*, 12.
- Martin, L. (2006). Enabling eLiteracy: providing non-technical support for online learners. *ITALICS, Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4).
- Merchant, G. (2009). Literacy in virtual worlds. *Journal of Research in Reading*, 32(1). doi:10.1111/j.1467-9817.2008.01380.x
- New Media Consortium (2005). A Global Imperative: The Report of the 21st Century Literacy Summit.
- Snyder, L., Aho, A.V., Linn, M., Packer, A., Tucker, A., Ullman, J., . . . Metzger, N. (1999). Being fluent with information technology. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Tornero, J. M. P. (2004). Promoting digital literacy. Final Report EAC/76/03.
- Torraco, R. J. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. *Human Resources Development Review*, 4(3).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1999). Educating for the Media and the Digital Age. En S. Krucsay (Ed.), Vienna: Austrian Federal Ministry of Education and Cultural Affairs & UNESCO.
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: Updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*.

ICEUABJO (2013)



Reseña del libro: Valoración y acreditación de posgrados en educación del Dr. David Pérez Arenas

* Tomás Jorge Camilo

Introducción

La celebración del Primer Congreso Internacional del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, desarrollado del 17 al 19 de octubre de 2013, fue el marco propicio para la presentación del último libro escrito por el Dr. David Pérez Arenas. Escribir una obra que representa el producto de muchos esfuerzos, meditaciones y empeños, siempre es una ardua labor del productor. De la otra parte, valorarlo y criticarlo por quien decide hacerlo, es labor de otro matiz menos trabajoso y prolongado, pero no menos responsable. Implica leerlo y releerlo, y penetrar en él siguiendo una hermenéutica inacabada, consciente al mismo tiempo, de que siempre solo podremos llegar a aproximaciones sobre el significado de un texto, como dice H. G. Gadamer en su “Verdad y Método” y que la interpretación en todo caso es “fusión de horizontes”: una interpretación dialéctica entre las expectativas del intérprete y el significado del texto. Exaltar los valores explícitos e implícitos de este excelente texto-catalogo, al decir de su propio autor, ha sido la mayor intensión que nos ocupó en esta grata misión de enjuiciarlo. Sirvan estas consideraciones para extender su valor para quienes lo utilizarán como texto, para conocer “Valoración y Acreditación de Posgrados en Educación” un estudio que si bien señala la historia y el estado actual de los Posgrados, en particular la modalidad de Maestría, en el Estado de México, es tan esencial que llega a alcanzar altura mayor, desde lo particular. Sirvan estas reflexiones para dimensionar en justa medida el alcance de esta obra y apoyar el noble propósito que motivó al autor al escribirla.

Las siguientes reflexiones en torno al Libro “Valoración y Acreditación de Posgrados en Educación”, del Académico Dr. David Pérez Arenas, las he dividido en tres partes, a saber, una descriptiva, otra sobre cuestiones metodológicas y finalmente algunas consideraciones epistemológicas conclusivas. No pretendemos agotar todo lo bueno y meritorio que de este texto pudiera señalarse, especialmente para el ámbito de la Educación Superior, para los Estudios Académicos de las carreras universitarias afines, y por añadidura, para los decisores o para los que se relacionan con éstos, en materia de planeación y Administración Educativas, y para las Ciencias de la Educación en general.

Especial punto de interés ofrecerían estas consideraciones para los usuarios, los que emprenden o están por cursar estudios de posgrados, especialmente Maestrías, no solo para el contexto en que se realiza el estudio abarcador del texto; el Estado de México, sino para el amplio contorno de los Estados Unidos de México. Al de Oaxaca, en particular, conviene en una pertinencia especial, dada las particularidades históricas que han venido configurando la evolución y desarrollo del Status educativo.

El período en que se encuadra la obra, es el que abarca el amplio crecimiento de las ofertas de posgrados, en los Programas de Maestría, en todo el país, que corresponde a los últimos 25 años, donde se perfila de modo muy creciente, la instauración y apertura de nuevas instituciones a cargo de esos programas; hasta la actual coyuntura problematizada, matizada por las ofertas incontrolables supeditadas al dominio hegemónico del mercado.

El capítulo uno aborda un panorama que ubica los estudios de posgrado a principios de este siglo. Aquí cabe destacar los conceptos que son analizados por el autor sobre las crisis que acontecen, en lo geopolítico, la globalización internacional, las tendencias del capitalismo moderno y lo concerniente al desarrollo de las Ciencias y la Tecnología. Crisis que impactan directamente en los sistemas educativos nacionales y en particular en sus concepciones de formación de posgrado.

Quisiera destacar el énfasis que pone el autor en generar la discusión sobre la polémica, en torno a conceptos como la profesionalización y la investigación, que han estado presente desde las primeras reformas normalistas que señala el autor en (1984), pasando por momentos significativos como el del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Escuela Básica en 1992, que reorientaba la concepción formativa magisterial desde nuevos ángulos y dimensiones. El resultado de este capítulo es revelar la evolución histórica no solo de las cifras de crecimiento y diversificación de

* Profesor de Asignatura del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO), Coordinador de Posgrado del mismo Instituto.

los estudios de posgrado y en particular los Programas de Maestría, sino el de valorar, de forma crítica, los conceptos, factores y circunstancias involucrados, como el papel del estado, la privatización de las instituciones, los intereses de los usuarios fundamentales, la modernización y comercialización; que han condicionado las orientaciones que generaron el estado actual que hoy prevalece en la concepción e implementación de los Posgrados que dejan la pertinencia del análisis de la correlación entre la cantidad y la calidad de los mismos, particularmente en los Programas de Maestría.

A este bosquejo histórico se une el contenido del segundo capítulo. En esta parte del libro es tratado con excelente rigor y exactitud el comportamiento histórico de los factores que han sido determinantes en la orientación de los programas. El papel del estado con los gobiernos que lo han representado, los dictámenes extranjeros y la predominancia hegemónica de los mecanismos prácticos de instrumentación, la modernización, tecnificación y comercialización, es decir, la gran familia de la lógica del mercado, que han tomado las riendas del asunto.

Queda planteado a partir de estas partes, para los seguidores del ejercicio de la docencia, los comprometidos vocacionalmente con el magisterio; los datos y argumentos para comprender la necesidad de un nuevo orden de orientación y transformación, ante la problemática de una diversificación y ampliación casi indetenible e incontrolable, dominada por los intereses económicos más que por la propia esencia y naturaleza sociales de nuestras Ciencias.

Aquí el autor deja planteado los fundamentos históricos y pertinentes de esta triste realidad que lacera el carácter científico de nuestro objeto fundamental. Es decir, el la naturaleza esencial de la Educación. Este congreso lo corrobora fehacientemente cuando escuchamos portavoces académicos del “mundo avanzado”, entre comillas, que generan concepciones novedosas, pero no por ello neutras, como la de que se “acabó la ciencia” o de una lógica de incluir un tercero, (un tercero incluido), negando una de las Leyes Clásicas de la Lógica Formal, el enunciado Aristotélico casi infalible a prueba de los siglos y de la sanción indefectible de la Ciencia, la del Tercero Excluido. Quiere decir, para los que de modo acríptico abrazan tales concepciones, que es la de aceptar entre la disyuntiva de creer en la autenticidad del carácter científico de la Pedagogía o su oposición lógica bivalente, de no considerarlo así, está un tercer criterio, que aquí deviene función justificativa y dominante, el de la lógica de mercado. El mercado que justifica que cualquier institución y cualquier programa de Maestría, satisface el currículo que hace falta en la práctica o para la práctica. Estos criterios cultivan la idea de que ante estos avatares fenomenológicos, debe estar la actitud epistemológica, crítica, abalada en la fuerza de la verdadera Ciencia, que nos señala y avizora indicativamente, el autor Dr. David Pérez Arenas.

Quiero añadir al comentario de esta parte, los atributos de la exposición del lenguaje que utiliza el autor al

comunicar: la claridad, coherencia y sencillez y al mismo tiempo, profundidad de análisis y de síntesis, aspectos que lamentablemente hoy son descuidados en el discurso educativo y las muchas obras científicas, superadas por el tecnicismo, la amplitud informe, la retórica confusa o enrevesada, en resumidas cuentas, el descuido por la Etimología, la Semántica y la formalidad de la Lógica; cualquiera establece una ley, declara un principio o establece una nueva categoría y hasta un paradigma, sin evaluar rigurosamente sus significados como categorías establecidas por la Ciencia.

El siguiente capítulo sobre evaluación y acreditación, se estructura y construye en articulación unitaria con los fundamentos de la primera parte. Es destacable aquí, el método analítico en que se basa el autor, al utilizar una amplia teoría, y su síntesis, para delinear un método, y es lo que logra al seleccionar las variables, dimensiones e indicadores sobre las pautas para evaluar y acreditar, no sin antes, advertir sus márgenes de flexibilidad y de incertidumbre, como toda buena propuesta. Nuevamente el autor revela el condicionamiento externo como pauta fundamental de orientación, en detrimento de la esencialidad interna, es decir, la que identifica la naturaleza de las Ciencias de la Educación, y con ello, deja trazado una línea de análisis para las perspectivas de avanzar hacia una verdadera calidad de los Programas de Maestría, ante lo que impone los estándares del gran comercio y la empresa internacionales.

En resumen, esta parte del libro nos demuestra, lo que distingue la verdadera investigación histórica, la revelación inductiva del fenómeno en espacio y tiempos cronológicos, y la lógica de la regularidad de su objeto, así como una clara y precisa periodización, añadiendo el componente crítico y las preguntas que una buena investigación genera después de cumplida su misión. El planteamiento de nuevas preguntas emergentes, lo que logra con verdadera maestría el Dr. David Pérez Arenas en el tratamiento de este punto. Lo resume como la propuesta de un modelo teórico metodológico para el análisis del problema actual de los estudios de posgrado, en particular para los Programas de Maestría, con indiscutible pronóstico de factibilidad para el contexto de la Federación. Surge así la necesidad impostergable de estudios de tendencias, de diagnósticos y de pronósticos para estos problemas actuales de nuestras Ciencias, no solo para el estado de México, sino para toda la Federación. Con el producto que resulta de este modelo, y que el autor señala como Catálogo, sobre los Programas que hoy se aplican en las Maestrías Educativas, lo definiría técnicamente, más allá de un Catálogo Documental, como un Estudio de Referencia Interdisciplinario y Sistémico.

Quiero señalar una idea para destacar otros méritos intrínsecos de la obra que hoy nos presenta el Dr. David Pérez Arenas, la sistematización planteada y lograda en el estudio sobre las Maestrías, especialmente en el Estado de México. Lograrla, en la tarea difícil de acopiar y dilucidar en una realidad compleja, el dato documental verdadero e

íntegro; en una dispersión complejizada como es el caso de las definiciones de las concepciones educativas que se adoptan, la diversidad de las propuestas curriculares, de orientación profesional o investigativa, los tipos de modalidades, la naturaleza institucional de las ofertas, los intereses reales de los usuarios, y demás indicadores adoptados para el acopio de la información. El autor destaca estas delimitaciones, y al final queda expresado un esfuerzo científico que es digno de admirar y reconocer hoy por todos nosotros. En esta sistematización se logra uno de los procesos más complejos de la investigación, la concreción, entendida y siguiendo tal vez, una de la más altas definiciones de la categoría: concreto, realizada por uno de los más grandes filósofos sociales de la historia de las Ciencias Sociales, la de entenderla como “encontrar la unidad en lo diverso”. Y eso es un logro que muestra esta obra, queda establecido un mapa comparativo, una ruta itineraria inconclusa, heurística, que valdría utilizar para auto medirnos en el camino de la acreditación hacia la calidad. Aquí el autor nos deja planteada otra pregunta pertinente. ¿Cuál es la unidad epistemológica estructural que debe alcanzarse en la orientación de los Estudios de Posgrado en las Ciencias de la Educación?

Por último quiero referirme al trasfondo epistemológico en el alcance de esta obra del Dr. David Pérez Arenas. La producción en su conjunto muestra una amplitud del perfil con que hoy se conciben y llevan a vías de hecho los Posgrados en México y los Programas de Maestría en particular. Cuando hoy se hablan de tantas crisis muchas de las cuales conciernen directamente o indirectamente a las Ciencias Pedagógicas, se habla muy poco de lo que considero crisis epistemológica de nuestras Ciencias.

En este sentido, nos enseña que el camino de la mejora educativa, entendido su objeto en su verdadera dimensión como Ciencia, no es la práctica al azar, o supeditada a otros fines, tecnocráticos, pragmáticos y utilitaristas, sino la praxis que es orientada acertadamente por la teoría que se construye de una realidad objetiva y es fiel a la lógica de la verdad científica. Están los programas que hoy se aplican en la tendencia de abordar las necesidades profesionales del magisterio y en equilibrio con los contenidos nucleares de la pedagogía. Lo que nos aporta la información documental que nos ofrece el Dr. David Pérez Arenas, no solo es dato y su significado, esos datos son expresión de otras interioridades de profundo significado epistemológico, ellos expresan las distancias nucleares, es decir, acercamientos o lejanías de los centros de la estructura disciplinar de las Ciencias Educativas. Tal cuidado se fundamenta en el principio epistemológico de la Identidad Científica. No pueden establecerse anárquicamente asignaturas que poco tienen que ver con la esencia de la formación social. El Dr. Pérez Arenas, nos advierte de contaminantes que provienen de otros intereses que hoy cobran marcada presencia, alejados de la naturaleza científica y social de nuestras Ciencias. Esto es expresión de que Las Ciencias de la Educación hoy reclaman emergen-

cia para unificar sus centros epistemológicos, su formalidad como Ciencia. La naturaleza factual de las Ciencias Sociales nunca podrá adolecer de la formalidad, dado que ésta es la que sostiene la estructura científica, su condensación y formación teórica. Allí donde se admita el error formal lógico, aparecerá indefectiblemente la debilidad epistemológica y de ésta, la debilidad en interpretar la realidad educativa, el método de aprehensión de esa realidad y de ahí su reflejo también en las vías de solución.

Otro principio importante, que es línea de discusión en el material que sustenta el análisis histórico realizado por el autor, corresponde a las líneas de formación de los posgrados, cuando los perfiles de formación de las Maestrías se delinear en las dos direcciones históricas: profesionalidad e investigación. El autor nos pone en tal discusión. Resultaría interesante analizar otras tendencias no divergentes, sino de integración. Si la base de uno u otro camino es lo que dicta la práctica y las necesidades concretas ¿Que mayores reclamos resultarían de máxima pertinencia que no sean aquellas que resultan de las necesidades trasformativas de la realidad educativa?, ¿Qué aportarían maestros altamente calificados o profesionalizados, sin recursos instrumentales científicos para buscar y encontrar en el camino de la Ciencia, sus potenciales trasformativas? No ha habido en la historia del desarrollo de las ramas del saber humano, cambios sustanciales, que no hayan sido acompañados por las Ciencias, que es decir, método científico para comprender y transformar la realidad. Donde no fue así, aquellas desaparecieron o han quedado relegadas en la jerarquía del desarrollo moderno.

Por último, quiero destacar la idea siguiente, la sublime vocación del ejercicio de educar, que se concreta en la academia que se ejerce, se dimensiona aún más, cuando va acompañada del quehacer investigativo, cuando se habla no solo en nombre de la teoría construida, sino en el de la práctica que se ejerce en el laboratorio del aula. Pero cuando quien la ejerce además, como es el caso, tiene las virtudes de la sabiduría, la constancia y sobre todo la sencillez y la modestia, la obra se dimensiona aún más.

Que el uso responsable y crítico de este libro, por los que ejercemos y ejercerán esta respetable profesión de educar, coronen finalmente el mérito de haber producido tan excelente obra, a lo que seguramente no faltarán los nuevos y renovados empeños por el bien de las Ciencias Pedagógicas, que es decir, el bien de México y del mundo, para confirmar una vez más la grandeza de ese apotegma del prócer de nuestra América, José Martí Pérez, al decir: “*Toda la gloria del mundo cabe en un grano de maíz*” ☞

Criterios editoriales para publicar en la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS del ICEUABJO

Toda colaboración presentada deberá contener los siguientes datos de identificación: Título de Trabajo en negrita, tamaño 14, Times New Roman, en caso de llevar subtítulo, éste deberá ponerse en negrita, tamaño 10, Times New Roman; Se recomienda que el título sea breve, claro y conciso; Tipo de Investigación, la que podrá ser Teórica, Empírica, Avance de Investigación, Reporte Final de Investigación; Nombre del o los autores utilizando un asterisco (*) para indicar la referencia al o los currículum vitae correspondientes (los cuales figurarán en las Notas en primera posición), incluyendo los siguientes datos en este orden: grado académico, lugar de abscipción, área disciplinar, línea de investigación y otros datos de identificación.

Breve párrafo no mayor a 250 palabras, síntesis de los principales puntos tratados en el artículo. No incluye citas bibliográficas, figuras, cuadros, ni tablas. Palabras clave: Ocho palabras como máximo, separadas por punto, preferentemente diferentes a las usadas en el título. Abstract: Traducción fiel del resumen al idioma inglés; Key Words, las palabras clave traducidas al inglés.

La extensión máxima del texto es de 20 cuartillas y la mínima de ocho, interlineado sencillo, en fuente en cuerpo Times New Roman, en archivo Word para Windows.

Los trabajos presentados contarán con relevancia temática y originalidad; la discusión de la materia deberá ser a través de una argumentación coherente que fortalezca las propuestas originales que contribuyen al avance de la disciplina; la consistencia de los objetivos será consistente en su estructura a lo largo de la exposición del trabajo; la relación entre la línea argumentativa o las evidencias empíricas deben ser consistentes a lo largo del trabajo para que sus planteamientos queden fundamentados; Las fuentes deberán ser de uso y actualización a la materia tratada; la metodología seleccionada tendrá que corresponderse al desarrollo de los objetivos de la investigación y/o de la reflexión teórica; toda colaboración deberá aportar una contribución sólida científica o tecnológica al campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones serán sometidas al dictamen del Consejo Editorial de la Revista. El Consejo podrá considerar los trabajos aceptados sin observaciones; aceptados con observaciones que deberán llevar a cabo las modificaciones necesarias para su publicación; no aceptados. El resultado del dictamen será informado al autor(es). El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones.

Todo trabajo presentado para dictaminarse compromete al autor(es) a no someterlo simultáneamente a otras publicaciones en español.

Criterios técnicos para la publicación:

Se sugiere que el planteamiento de las colaboraciones se organice inicialmente con un problema que inicie la discusión, se desarrolle el mismo y exista un cierre que sirva para la reconsideración de los puntos tratados.

Las referencias bibliográficas se indicarán en el texto en conformidad con el sistema de la American Psychological Association (APA), (ejemplo, año: págs.)

El uso de itálicas para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que el autor quiera destacar. En ningún caso deberá usarse negrita o subrayado a este efecto. Las itálicas se aplicarán también a todo término en idioma extranjero que el autor utilice en el texto.

Se escribirá mayúscula inicial en los siguientes casos: Después de punto seguido o punto y aparte, o al principio de un escrito; después de los signos de cierre de interrogación y admiración, así como detrás de los puntos suspensivos, cuando tales signos cumplan la función del punto; en los nombres propios; en el caso de sustantivos que designan instituciones y que es necesario diferenciar de la misma palabra, pero con significado diferente, como por ejemplo: Gobierno de gobierno.

Se escribirá con minúscula inicial: Los nombres que designan cargos políticos, grados militares o títulos nobiliarios y eclesiásticos; los nombres de los días de la semana y los meses del año.

La sección de Fuentes de consulta deberá integrarse por los libros, artículos y ponencias citados que deberán aparecer ordenados alfabéticamente de manera ascendente. En caso de citar dos o más obras del mismo autor, ordenarlas según fecha de edición comenzando por la más antigua.

Ejemplos:

Para Libros:

Dietz, Grunther (2012) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación*. México : Fondo de Cultura Económica.

Para artículos de Revista:

García, José Ignacio 2013 "Acoso escolar, transición de víctima a agresor" en *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (México) Vol. X, No 24, enero-junio.

Para artículos de Internet:

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). México : INEGI, disponible en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/acercade/organigrama.htm> consultado el 9 de enero de 2013.

Las notas deberán figurar a pie de página. Para ello, debe utilizarse la función del procesador de texto.

Reglas para las colaboraciones:

No se aceptarán aquellos trabajos que no cuenten con claridad en la redacción o tengan faltas ortográficas.

Los trabajos deberán enviarse al correo de la revista: revista_academicus@hotmail.com

La Revista de Ciencias de la Educación, Academicus se reserva el derecho de llevar a cabo los cambios editoriales que se consideren pertinentes siempre respetando los argumentos propios y el esquema de análisis del autor(es).

No serán dictaminadas las colaboraciones que no tomen en cuenta los Criterios de publicación enunciados con antelación.