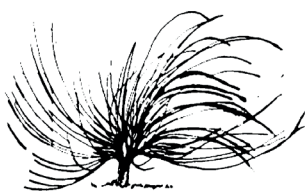


Ensayos Pedagógicos

Volumen XV, número 1



Enero-junio, 2020





Ensayos Pedagógicos

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
División de Educología

ISSN: 1659-0104
EISSN: 2215-3330

Revista indizada en: Actualidad Iberoamericana, Biblat, CLASE, Dialnet, ERIHPLUS, IRESIE, Latindex, REDIB y DOAJ
Otras bases de datos: BASE (Bielefeld Academic Search Engine), CORE, Journals for Free, Journal TOCs, MIAR, OEI, SERIUNAM, Sicultura, Sherpa/Romeo

Rector

Dr. Alberto Salom Echeverría

Decana CIDE

M. Sc. Sandra Ovares Barquero

Vicedecana

M. Ed. Erika Vásquez Salazar

Director de la División de Educología

Lic. Jerry Murillo Mora

Dirección de la edición

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas

Consejo Editorial Interno

Editor principal

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas
Universidad Nacional
Costa Rica
juan.zuniga.vargas@una.ac.cr

Editora asociada

Dra. Susana Jiménez Sánchez
Universidad Nacional
Costa Rica
susana.jimenez.sanchez@una.ac.cr

Editora asociada

M. Ed. Gerardina Víquez Vargas
Universidad Nacional
Costa Rica
gerardina.viquez.vargas@una.ac.cr

Lic. Jerry Murillo Mora

Universidad Nacional
Costa Rica
jermurillo@gmail.com

M. Ed. Maura Espinoza Rostrán

Universidad Nacional
Costa Rica
mneliaesp@racsa.co.cr

M. Ed. Rita Arguedas Víquez

Universidad Nacional
Costa Rica
ritaviquez@gmail.com

M. Ed. Olga Guevara Álvarez

Universidad Nacional
Costa Rica
olga.guevara@gmail.com

M. Ed. Marvin Fernández Valverde

Universidad Nacional
Costa Rica
fermarvin@gmail.com

La editorial Universidad Nacional (EUNA),
es miembro del Sistema editorial universitario
Centroamericano (SEDUCA).

Consejo Editorial Externo

M. L. Marta Rojas Porras
Universidad de Costa Rica
Costa Rica
merojasporras@gmail.com

M. Sc. Jeison Alfaro Aguirre
Instituto Tecnológico de Costa Rica
Costa Rica
jalfaroa03@gmail.com

Mag. José Daniel Villalobos Gamboa
Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
dvillalobos@uned.ac.cr

Consejo Asesor Internacional

Ph. D. Wanda Rodríguez Arocho
Universidad de Puerto Rico
Puerto Rico
wandacr@gmail.com

Ph. D. Ulises Mestre Gómez
Universidad de Las Tunas
Cuba
umestre@ult.edu.cu

Ing. Alexis Medinilla Sarduy
Universidad de La Habana
Cuba
alexlester.medy@gmail.com

M. Sc. Flora Medina
Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Honduras
floramedina24@hotmail.com

M. Sc. Huber Santiesteban Matto
Universidad Peruana Cayetano Heredia
Perú
hubersantiesteban@yahoo.es

Lic. Ricardo Jorge Baquero
Universidad de Buenos Aires
Argentina
rjbaquero@gmail.com

Ph. D. Miguel Dias
Escola de Educação de Torres Novas
Portugal
migdias@gmail.com

Ph. D. Javier Simonovich
The Max Stern Academic College of Emek Yezreel
Israel
javier@yvc.ac.il

Ph. D. Alberto Ramírez Martinell
Universidad Veracruzana
México
albramirez@uv.mx

Dra. Ana Teresa Morales Rodríguez
Laboratorio Nacional de Informática Avanzada
México

Consejo Editorial de la Universidad Nacional

M. Sc. Marybel Soto Ramírez, Presidenta
M. I. Erick Álvarez Ramírez
M. I. Gabriel Baltodano Román
Dra. Shirley Benavides Vindas
Dr. Francisco Vargas Gómez

La corrección de pruebas y estilo es competencia exclusiva del Comité Editorial de la revista

UNIVERSIDAD NACIONAL
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA EN EDUCACIÓN (CIDE)
DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA



Ensayos Pedagógicos

ISSN: 1659-0104

EISSN: 2215-3330

Vol. XV, N° 1
Enero-junio, 2020

UNA
UNIVERSIDAD NACIONAL
COSTA RICA





Ensayos Pedagógicos

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
División de Educología

Ensayos Pedagógicos es un proyecto editorial que pretende crear y difundir conocimiento mediante la producción, edición y divulgación de ensayos y artículos, integrados en una colección de libros y revistas que tienen en común los temas de la educación, la pedagogía y la didáctica, dirigida a un público amplio (incluye docentes, estudiantes y la comunidad nacional e internacional), en la que confluyen no sólo las reflexiones que han elaborado nuestros pensadores y pensadoras en el área educativa, sino que se abre a otras dimensiones y ámbitos del quehacer académico.

La revista *Ensayos Pedagógicos* es una publicación semestral de la División de Educología, Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), Universidad Nacional.

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad exclusiva de sus autores y autoras. Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

Traducción

Magister Juan Pablo Zúñiga Vargas

Revisión filológica

Licda. Mariela Miranda Rojas

Asistente

Diana Arias Chavarría

Diseño de Portada

Érick Quirós Gutiérrez

Dirección Editorial

Alexandra Meléndez, amelende@una.ac.cr

Revista Ensayos Pedagógicos

División de Educología - CIDE

Campus Omar Dengo

Apartado 86-3000, Heredia, Costa Rica

Tel. (506)2277 3428

Fax 2277 3373

Correo electrónico: ensayosped@una.ac.cr



PRESENTACIÓN.....	9
EDITORIAL	11
ENSAYOS	
¿Hay espacio para el uso de animales en la enseñanza de la biología? Reflexiones desde una perspectiva ecológica y multinivel.....	17
<i>Bianca Camila De Giuseppe</i> <i>Martín Gonzalo Zapico</i>	
El currículum en el contexto costarricense: propuesta de definiciones para su conceptualización.....	39
<i>César Toruño Arguedas</i>	
Integración del pensamiento freireano al quehacer universitario: hacia una transformación de la propia praxis	61
<i>Cinthya Olivares Garita</i>	
Transdisciplinariedad y pedagogía: apuntes para el debate sobre la (in)disciplina del pedagogo	81
<i>Liliana Valladares</i>	
La importancia de la otredad en la enseñanza de la religión en las escuelas: el gran desafío para el docente	103
<i>Héctor Alfredo Figueroa</i>	
Tradición cristiana y educación para los derechos humanos: crítica al sentido moral de Nietzsche	117
<i>Felipe Nicolás Mujica Johnson</i> <i>Nelly del Carmen Orellana Arduiz</i>	
El acompañamiento ignaciano en el siglo XXI.....	131
<i>María Angélica Arroyo Lewin</i> <i>José Ángel Bermúdez García</i>	

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E INVESTIGACIONES

Estrategias pedagógicas basadas en el enfoque por competencias:
una experiencia en el curso de Diplomática 149

Priscilla Carranza Marchena

Melany Landaverde Recinos

Habitar un territorio transfronterizo: propuesta educativa
no formal dirigida a jóvenes rurales del cantón de
Upala, Alajuela, Costa Rica 169

Erick Francisco Salas-Acuña

Oriana Sujey Ortíz-Vindas

Uriel Antonio Trejos-Trejos

Adolescentes migrantes nicaragüenses en el sistema educativo
costarricense: reflexiones desde y para la orientación 193

Cindy Artavia Aguilar

Caracterización social de la evaluación de los aprendizajes apoyada en
entornos virtuales (autonomía, aprender a aprender y competencias),
en la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (UNED) 211

Yency Calderón Badilla

Rosita Ulate Sánchez

Aprender y enseñar con recursos TIC: experiencias innovadoras
en la formación docente universitaria 235

Alba Canales García

Marvin Fernández Valverde

Gaby Ulate Solís

Normas de publicación en la Revista Ensayos Pedagógicos 249

Guía de valoración para trabajos publicables en la Revista Ensayos
Pedagógicos 253

Declaración de originalidad y cesión de derechos 261

Grupo lector externo 265



PRESENTACIÓN

No es una sola la senda del aprendizaje, así como son diversas las maneras de cultivarse, también lo son las de enseñar. Este es el espíritu que inspira el trabajo de *Ensayos Pedagógicos*, un proyecto editorial de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica.

La revista *Ensayos Pedagógicos*, cuyo primer número se publicó en el 2002, nació con el propósito de convertirse en un *collage* de voces y cosmovisiones, en un espacio en el que convergen experiencias de diferente índole educativa, pedagógica y didáctica que traspasan los muros de la Universidad y propios del país. Uno de los principales objetivos de nuestras revistas semestrales y publicaciones especiales es la difusión de artículos, ensayos e investigaciones que, desde una perspectiva crítica y emancipadora, analizan distintos aspectos de la realidad educativa y la cultura costarricense, latinoamericana y universal.

Ensayos Pedagógicos contribuye a la construcción conjunta del conocimiento y de discursos alternativos que nos estimulan para mejorar nuestras prácticas y realidades socioeducativas, pero sobre todo para transformar nuestra visión del mundo.

Además, buscamos la rehabilitación del ensayo que, en palabras del intelectual mexicano Alfonso Reyes, constituye el “centauro de los géneros, donde hay de todo y cabe todo, propio hijo caprichoso de una cultura que no puede ya responder al orbe circular y cerrado de los antiguos, sino a la curva abierta, al proceso en marcha, al ‘etcétera’ cantado ya por un poeta contemporáneo preocupado de filosofía”.

Las publicaciones de la serie *Ensayos Pedagógicos* están dirigidas al público de la comunidad universitaria nacional e internacional y a todas aquellas personas preocupadas por reflexionar críticamente sobre los debates educativos de nuestro tiempo. En ese sentido, busca ocupar un lugar de privilegio en las bibliotecas de docentes, estudiantes y la ciudadanía interesada en conocer cómo se abordan los problemas aquí y más allá de nuestras fronteras.

**Revista *Ensayos Pedagógicos*
Consejo Editorial**



EDITORIAL

La División de Educología, del Centro de Investigación y Docencia en Educación, de la Universidad Nacional, se complace en presentar a la comunidad educativa nacional e internacional, el volumen XV, número 1, de la revista *Ensayos Pedagógicos*.

Se concluye un ciclo más de labor, lo cual nos llena de satisfacción y de deseos de comenzar a trabajar en nuestro siguiente número. Nos alegra mucho que cada vez más nuestro proyecto editorial se vuelve más conocido, hecho que se traduce en múltiples postulaciones de trabajos publicables y mucho que hacer para nuestro Consejo Editorial. A raíz de esto, hemos decidido aumentar un poco más la cantidad de investigaciones que se incluyen en nuestras revistas, por lo que la presente edición es un poco más robusta que las anteriores y cuenta con siete ensayos y cinco artículos, los cuales se describirán brevemente a continuación.

El ensayo “¿Hay espacio para el uso de animales en la enseñanza de la biología? Reflexiones desde una perspectiva ecológica y multinivel”, escrito por Bianca Camila De Giuseppe y Martín Gonzalo Zapico, presenta una reflexión en torno al uso de animales en la enseñanza de la biología y sus diversas implicaciones. Por otro lado, César Toruño Arguedas, en su ensayo titulado “El currículum en el contexto costarricense: propuesta de definiciones para su conceptualización”, se refiere

a la concepción del currículum desde las perspectivas teórica, práctica y crítica, para el contexto costarricense.

En el ensayo “Integración del pensamiento freireano al quehacer universitario: hacia una transformación de la propia praxis”, Cinthya Olivares Garita realiza una crítica a las falencias de las personas docentes en general y, desde la autorreflexión, explora diferentes acciones transformadoras, fundamentadas principalmente en el pensamiento de Paulo Freire. Seguidamente, Liliana Valladares, en su ensayo “Transdisciplinarietà y pedagogía: apuntes para el debate sobre la (in) disciplina del pedagogo”, reflexiona sobre el carácter transdisciplinario de la pedagogía y su vínculo con una identidad profesional híbrida en la persona docente.

Diversos temas vinculados con la religión se ven reflejados en los tres últimos ensayos de este número. Así pues, Héctor Alfredo Figueroa, en “La importancia de la otredad en la enseñanza de la religión en las escuelas: el gran desafío para el docente”, propone abordar la enseñanza de la religión desde la óptica de la alteridad como vehículo para fomentar la paz social. En “Tradición cristiana y educación para los derechos humanos: crítica al sentido moral de Nietzsche”, Felipe Nicolás Mujica Johnson y Nelly del Carmen Orellana Arduiz contrastan las ideas de Friedrich Nietzsche con la esencia de la moral cristiana y su contribución a la educación de los derechos humanos. Nuestro apartado de ensayos concluye con el trabajo titulado “El acompañamiento ignaciano en el siglo XXI”, en el cual María Angélica Arroyo Lewin y José Ángel Bermúdez García describen la propuesta pedagógica del acompañamiento ignaciano en contextos escolares gestionados e inspirados por el espíritu cristiano de la Compañía de Jesús.

Nuestro apartado de artículos comienza con el trabajo titulado “Estrategias pedagógicas basadas en el enfoque por competencias: una experiencia en el curso de Diplomática”. En él, Priscilla Carranza Marchena y Melany Landaverde Recinos reportan los resultados de una investigación en un curso del Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica, en la cual se indagó sobre las estrategias pedagógicas empleadas en este curso y su congruencia con el enfoque por competencias; como resultado de esta experiencia, se diseñó una producción didáctica para el personal docente.

El artículo “Habitar un territorio transfronterizo: propuesta educativa no formal dirigida a jóvenes rurales del cantón de Upala,



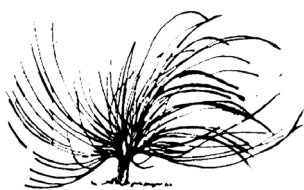
Alajuela, Costa Rica”, escrito por Erick Francisco Salas-Acuña, Oriana Suje y Ortiz-Vindas y Uriel Antonio Trejos-Trejos, sistematiza las experiencias de una propuesta de educación no formal desarrollada en el cantón transfronterizo de Upala, Alajuela, Costa Rica, con la participación de jóvenes pertenecientes a la Red de Jóvenes Migrantes y Transfronterizos. En una línea de trabajo similar, Cindy Artavia Aguilar, en “Adolescentes migrantes nicaragüenses en el sistema educativo costarricense: reflexiones desde y para la orientación”, aborda la realidad socioeducativa de diez jóvenes nicaragüenses en Costa Rica.

Yency Calderón Badilla y Rosita Ulate Sánchez, en su artículo “Caracterización social de la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales (autonomía, aprender a aprender y competencias) en la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (UNED)”, realizan una caracterización de la evaluación de los aprendizajes con treinta y cinco estudiantes de la UNED, con tres variables, a saber, la autonomía, la capacidad de aprender a aprender y el desarrollo de competencias.

Nuestro apartado de artículos concluye con el trabajo titulado “Aprender y enseñar con recursos TIC: experiencias innovadoras en la formación docente universitaria”, en el cual Alba Canales García, Marvin Fernández Valverde y Gaby Ulate Solís sistematizan sus experiencias en relación con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la formación docente y la pertinencia de estos recursos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje universitaria, en la División de Educología (DE) del Centro de Investigación en Docencia (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA).

Finalmente, deseamos informarles a todas las personas que nos leen que se avecina un cambio importante para la revista *Ensayos Pedagógicos*. A partir de los números correspondientes al 2021, nuestra revista pasará al formato de publicación exclusivamente electrónico. Esta decisión se tomó al considerar el costo y beneficio de los formatos en los cuales publicamos, la protección al medio ambiente al reducir el uso de papel y tintas y la cantidad de personas que nos leen, quienes en tres cuartas partes provienen de lugares fuera de Costa Rica.

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas
Editor Principal
Revista *Ensayos Pedagógicos*



ENSAYOS





¿Hay espacio para el uso de animales en la enseñanza de la biología? Reflexiones desde una perspectiva ecológica y multinivel

*Bianca Camila De Giuseppe*¹
Universidad Nacional de San Luis
Argentina
camidegiuseppe@gmail.com

*Martín Gonzalo Zapico*²
Instituto de Formación Docente Continua
Universidad Nacional de San Luis
Argentina
athenspierre@gmail.com

Resumen

En este ensayo abordaremos las problemáticas vinculadas a la manipulación de animales para la enseñanza de la biología. Partiendo de un modelo ecológico, se sostiene la hipótesis de que el empleo de animales para la enseñanza de la biología no solo no es ético, sino que tampoco es rentable, eficaz, ni favorece el desarrollo de habilidades



Recibido: 15 de abril de 2019. Aprobado: 28 de octubre de 2019.
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.1>

- 1 Es alumna avanzada de la carrera de Licenciatura en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de San Luis. Se desempeña como pasante en investigación y docencia. Ha asistido a numerosas reuniones científicas.
- 2 Es profesor en Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se desempeña como profesor responsable en el Instituto de Formación Docente Continua y como becario doctoral en la Universidad Nacional de San Luis. Ha publicado dos libros, numerosos artículos en revistas científicas, y ha asistido a numerosas reuniones científicas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0604-9943>

sociales fundamentales como la empatía, llegando, incluso, a manifestarse efectos psicológicos adversos en estudiantes expuestos a dichas situaciones. Para la apoyatura de este enunciado, se acudirá a evidencia teórica, práctica y experimental. Concluimos, a partir de nuestro análisis, que la eliminación de las prácticas que involucran la manipulación de animales favorecería no solo a los mismos animales y a quienes las ponen en práctica, sino a la sociedad en su conjunto, pues se estarían formando, desde los primeros años de escolarización, sujetos con inteligencia ecológica y empatía animal, rasgos que favorecen un trato amable y ético hacia el medio ambiente.

Palabras clave: pedagogía, biología, ecología, manipulación de animales, ética.

Abstract

In this essay, we will approach the problems related to the manipulation of animals for the teaching of biology. Based on an ecological model, a hypothesis is held that the use of animals for the teaching of biology is not only unethical, but also not profitable, effective, and it does not favor the development of fundamental social skills, such as empathy, even reaching such an extent that students exposed to these situations can manifest adverse psychological effects. To support this statement, we will go to theoretical, practical, and experimental evidence. We conclude, from our analysis, that the elimination of practices that involve the manipulation of animals would favor not only the animals themselves and the students, but society as a whole, since they would be teaching from the first years of schooling, students with ecological intelligence and animal empathy, traits that favor a friendly and ethical treatment towards the environment.

Keywords: pedagogy, biology, ecology, animal handling, ethics.



Introducción

El estudio de las ciencias naturales como parte de una currícula de nivel primario y secundario es un fenómeno que se registra en los niveles mundial, regional y local (Carin y Sund, 1993; Nosofky y McDaniel, 2019), donde los principales debates están puestos en la epistemología y los enfoques empleados para el dictado de dicha materia o conjunto de materias.

Así, se encuentran polémicas sobre el lugar de la teoría de la evolución (Rutledge y Mitchell, 2002) que abarcan posturas desde la necesaria obligatoriedad de un enfoque netamente científico y laico de las ciencias naturales como cimiento para una forma crítica y amplia de entender la ciencia en su totalidad (Sinatra, Brem y Evans, 2008), hasta posiciones más moderadas, las cuales promueven los matices teóricos en el contexto de una enseñanza que siempre estará vinculada directamente con los valores sociales del medio (Anderson, 2007), tal como sucede en instituciones de enseñanza con perspectiva religiosa. También, se hallan fuertes discusiones alrededor del papel de la biología en relación con las denominadas teorías con perspectiva de género (García, 1994; Vázquez-Cupeiro, 2015), donde se observan posturas que fluctúan entre una necesaria ausencia total de la perspectiva de género en la enseñanza de la biología (Corredor, 2019; Eagly, 2018), hasta las que buscan hacer obligatoria, incluso para contextos religiosos, la perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias naturales (Lane, 2016; Szyrom, 2017), fundamentándose en que es la única forma de acceder a una noción realmente igualitaria de la enseñanza de las ciencias naturales. Todos estos posicionamientos podrían confundir, parcializar e impedir el derecho de la niñez y la juventud a información científica y sistemática.

Por otra parte, hace décadas (Paterson, 2017) se viene disputando un encarnizado debate alrededor del concepto de “calentamiento global”, el cual condensa posturas totalmente catastróficas que señalan un casi inevitable aniquilamiento de la sociedad humana en los próximos decenios (Herndon, 2015), al punto de hablar de algo ya irreversible. Se pasa por opiniones que, con un enorme arraigo crítico, buscan entender y prevenir a la sociedad por los cambios negativos (aunque no catastróficos) que se verán en próximos años, a raíz de este fenómeno (Coss, Salvador y Salazar, 2017). Igualmente, están aquellos que se colocan en

una postura negacionista respecto a dicho fenómeno, quienes, si bien no tienen representantes fuertes en el nivel académico, sí cuentan con una gran presencia en redes sociales, portales, noticias de Internet y demás sitios que, como ya ha sido ampliamente estudiado (De Pablo, 2016; Flichtentrei, 2017; Candon-Mena, 2018), moldean la opinión pública aún más que la comunidad científica y sus hallazgos, así como llegan, incluso, al campo de la ecología y su enseñanza.

Ahora, se conviene que, al discutirse este asunto, no se habla solo de la validez o no del término para referir a un proceso negativo de cambio de temperatura en la superficie terrestre, sino que se extiende también a la pregunta ¿cuál es el lugar del ser humano en relación con el medio ambiente?, y a la interrogante pedagógica ¿cómo se enseña a las futuras generaciones a tratar al medio ambiente? La educación con perspectiva ecológica, llamada a veces educación ambiental (Novo, 1996; Sauvé, 1999; Salgado, 2007), abarca toda una serie de prácticas que refieren no solo a una formación consciente y cuidadosa respecto del medio ambiente, sino también a una con perspectiva de desarrollar economías y sociedades sustentables (Villaverde, 2009), las herramientas de enseñanza-aprendizaje vinculadas al uso y gestión de la tierra (Rodríguez Marín *et al.*, 2017), la bioética y el debate por el estatuto ontológico de los animales (Bustos y Valenzuela, 2018), entre muchos otros asuntos.

Asimismo, es en el marco de esta perspectiva que se propone debatir el uso de animales para la enseñanza de las ciencias naturales en los niveles primario y secundario del sistema educativo. Se cree que una visión ecológica de la enseñanza de las ciencias naturales no solo es necesaria, sino también útil en términos económicos, eficaces y psicológicos. Además, se valora, así como sostienen William Magnusson *et al.* (2013), que es necesaria una panorámica integradora de todos los actores involucrados en los procesos que buscan vincular estudios referentes al medio ambiente con sus beneficiarios tanto directos como indirectos, en este caso, la sociedad en su conjunto. Esta perspectiva amplia y fundamentada en hechos concretos (Zapico, 2019) permite hipotetizar beneficios tanto para el individuo como para su entorno familiar, docentes, la institución educativa y otros beneficiarios en distintas escalas de análisis. Es decir, lo ético no estaría dado por la ausencia total del empleo de animales para la enseñanza, sino por la



reflexión en torno a cómo ese uso es justificable, en la medida en que no hay realmente otra alternativa más económica o eficaz.

Para este propósito, se realizará un recorrido que comenzará con la conceptualización del uso de animales en la enseñanza de la biología, mediante la exposición de distintas posturas y abordajes epistemológicos que la sustentan. Luego, se expondrán argumentos sobre aspectos eficaces, económicos y psicológicos vinculados a dicha práctica. Finalmente, se presentarán los beneficios derivados de una alternativa más ecológica y que tienda no a la desaparición de animales en la enseñanza de la biología, sino a otros tipos de uso.

El uso de animales para enseñar biología

¿A qué se refiere la práctica de usar animales en la enseñanza? Antes de poder situar cuál es exactamente el lugar en el que este ensayo se enmarca, es pertinente definir aquellos sitios de los cuales se aleja la perspectiva defendida en este escrito.

Peter Singer (2018), fundador y defensor del movimiento “Liberación Animal”, sostiene que una postura realmente ética para con los animales implicaría una homologación total entre los derechos humanos y los animales. En su propia perspectiva, el uso de animales para la enseñanza en cualquier nivel educativo está descartado, pues los conceptos de “libre de crueldad” (Bustos y Valenzuela, 2018) o “uso ético” (de Martínez y de Osorio, 2015) no son más que eufemismos que enmascaran una diferenciación de hecho y una actitud tanto paternalista como jerarquizante.

Por otra parte, se ubican los enfoques que ven absolutamente necesario el trabajo con animales vivos en disciplinas como veterinaria, medicina y biología (Maldonado-Villamizar y Aquino-Guerra, 2016), los cuales a su vez extienden dichas premisas a los niveles de formación primario y secundario, pues aseguran que el trato con animales es fundamental para el desarrollo de la empatía; incluso, en la manipulación que deriva en muerte, se está aportando a una educación con perspectiva ecológica. Este tipo de argumentación, además, suele verse reforzada por una inercia en la forma de plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta postura se ve respaldada, como bien señala Ortiz (2016), con la justificación pedagógica fuertemente vinculada a la tradición.

Es así como hay docentes que justifican sus prácticas basadas en cómo las impartieron sus maestros y, al considerarse a sí mismos bien formados, evalúan que sus estudiantes deben aprender de la misma forma, incluso cuando hay evidencia de que dicho método no es el óptimo (Viñao, 2000), pues los alumnos tienden a encontrar afinidad en los métodos de aprendizaje a los que se les ha expuesto; estos se repiten y se perpetúan. A partir de esto, la tradición sigue justificando la práctica. Sin embargo, el hecho de que una práctica sea tradicional no justifica su continuación ni garantiza su efectividad (Pérez, 2010). La utilización de este argumento en la educación, de manera general, se podría suponer, promueve el conservadurismo y la fosilización pedagógica, lo que obstaculiza el desarrollo y la promoción de nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje posiblemente más efectivas.

Ahora bien, ¿esto implica necesariamente que todos los usos de animales son reprobables o imperativos? Para la definición de lo que se considera un uso realmente ético y humano de animales, que a veces resulta útil o necesario, se toma la distinción metodológica realizada por Von Arcken (2017), al referirse a la formación escolar y universitaria en el empleo de animales. Como primer punto, una separación entre lo puramente ético y lo metodológico, en la que ambas partes deben coincidir para llevar a cabo la utilización de un animal. Es decir, el planteo ético del ser sintiente no basta para enfocar o definir el uso de animales (pues si así fuera, simplemente no se usarían y ya), sino que debe considerarse la dimensión metodológica de dicha ética. La pregunta que debe hacerse es ¿no hay, metodológicamente hablando, otra forma de enseñar eso que quiero? Si la respuesta es no, corresponde cuestionarse: ¿es ético el trato que estoy dando al animal en esta práctica? En esta perspectiva, la formación y el aprendizaje como fines no justifican todos los medios, sino que solo aquellos en los cuales el énfasis está puesto en el bienestar y trato digno del animal.

Un segundo punto de esta perspectiva se relaciona con evidenciar el mito ampliamente extendido de que por saber realizar experimentos, pruebas, intervenciones o manipulación de animales se los sabe tratar. Llegar a conocer procedimientos y protocolos para el empleo de animales no asegura la capacidad del docente o investigador de dar un trato ético y digno a estos. Como se ha señalado en diversos estudios (Campos, Pasquali y Peinado, 2008; Rigo y Donolo, 2013; Calderón-Amor, 2015; Galaz, Ayala y Manrique, 2017), variables como la



empatía animal o la inteligencia natural no están involucradas con un conocimiento científico-técnico, sino más bien con rasgos inherentes de la persona, como una formación escolar activamente ecológica o con conciencia medioambiental, o el contacto temprano y constante con distintos tipos de animales, sean domésticos o salvajes. Es decir, no se debe dar por hecho que la formación de grado o posgrado del profesora lo ha capacitado en ética y trato digno. La formación en ética y bioética, como señalan Garzón y Zárate (2015), tiene un lugar minoritario o a veces inexistente en los planes de estudio de distintas carreras, incluidos los profesorados. Dada esta situación, lo correcto sería procurar dichos tipos de capacitaciones, fundamentándose en protocolos internacionales ampliamente aceptados.

Algunos de dichos protocolos vigentes en la Unión Europea y Estados Unidos, que pueden consultarse en el documento de la Academia Nacional de Medicina de México (1999), traducido del de Washington, son a) Guía para el cuidado y uso de animales de laboratorio, auspiciada por el *National Institute of Health* (NIH), USA, en sus diferentes versiones (la última edición fue publicada por *The National Academy Press*, EE. UU., en el 2011); b) Directiva 86/609/CEE relativa a la aproximación de las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados Miembros de la Comunidad Económica Europea respecto a la protección de los animales utilizados para experimentación y otros fines científicos; c) Convención ETS 123 para la protección de animales vertebrados usados para experimentación y otros propósitos científicos, adoptada por el Consejo de Europa, el cual tiene fuerza de recomendación, y d) en el nivel internacional existen recomendaciones sobre categorización, educación y entrenamiento mínimo requerido por todas las personas relacionadas con el cuidado y uso de animales de laboratorio, por ejemplo, las elaboradas por la Federación Europea de Asociaciones de Ciencia de Animales de Laboratorio (FELASA).

Lo anterior quiere decir que la incorporación de normativas de índole general al terreno de lo pedagógico y didáctico permitirá ampliar no solo las bases éticas del trato hacia los animales en múltiples situaciones, sino informar a los involucrados sobre las problemáticas que se están ocultando o dejando de lado, al no hablar de estos asuntos. Si bien la educación ecológica es el eje de muchos planes de estudios y propuestas de formación en los niveles primario, secundario y

universitario, las prácticas observadas reflejan un desconocimiento o desinterés por ahondar en las problemáticas.

Un tercer punto consiste en el inconveniente que representa, incluso en las mejores condiciones y con el trato óptimo, el empleo simultáneo de un mismo espécimen para distintos tipos de procedimientos. Muchas veces, y principalmente por razones de optimización de costos, se busca emplear la menor cantidad de animales posible para la mayor cantidad de procesos. En contraposición a este comportamiento (que tiende a registrarse más en ámbitos de escuela secundaria o primaria, donde la regulación es menor), se propone la incorporación de alternativas más eficaces, baratas y éticas para el trato de los animales. Es decir, sin llegar a un punto de reemplazo total, se da alternativas que suplan la falta de disponibilidad, tales como el empleo de laboratorios web o situaciones de uso no invasivo de animales.

Ya se han señalado los ejes sobre los cuales se cimienta nuestra postura ética de la utilización de animales. Como se mencionó, a estos lineamientos le sumaremos el enfoque multinivel propuesto por Magnusson *et al.* (2013), que señala la necesidad de generar información y formación en temas relativos a biodiversidad y conciencia ambiental que lleguen a actores en distintos niveles del sistema social; y la propuesta tanto ética como estadística de Zapico (2019), la cual, en el marco de un programa democrático, plantea la investigación sistemática y revisión de evidencia empírica para la superación de los particularismos en temáticas que atañen a la sociedad en su conjunto.

El problema económico

Las dimensiones económicas vinculadas al empleo de animales para la enseñanza son tan grandes que, para comprender la gravedad de los costos asociados, es necesario segmentarla en, al menos, dos momentos distintos: la adquisición de los animales y su posterior manutención y alojamiento. Hay, primordialmente, dos vías conducentes a la adquisición de animales para usos de enseñanza: una, mediante la construcción y el sostenimiento de un bioterio o dos, a través de la compra de dichos animales a bioterios o criaderos especializados. En ambos casos, una vez obtenidos los animales, deben ponderarse los costos vinculados a la infraestructura necesaria para su alojamiento, logística y manutención.



Para dimensionar los costos asociados a la constitución y mantenimiento de un bioterio, tomaremos como referencia el presupuesto manejado por la Universidad Nacional de Quilmes (provincia de Buenos Aires, Argentina) en el 2017, construido de acuerdo con lo estipulado en el Proyecto de Ley S-0048/18, que a su vez se adscribe a los principios éticos del uso de animales establecidos en la Ley 14.346 (Malos Tratos y Actos de Crueldad a los Animales). Esta última estipula solo para la construcción (sin contar la adquisición de un terreno o espacio) al menos 500 000 dólares de inversión que luego se ve cargada por unos 150 000 dólares, con miras a la manutención anual del bioterio. Si bien es cierto que un bioterio funcional puede generar una serie de ingresos a través de la cría y venta de animales para diversos usos, los costos generados a partir del personal encargado de la crianza y cuidado de los especímenes son bastante elevados; además, a menos que el proyecto se sustente con inversiones estatales (Argentina) o de empresas privadas interesadas (Chile), difícilmente será viable y mucho menos aún para una institución escolar del nivel medio o inicial.

Esto conlleva pensar la vía de la adquisición de animales para su uso, a través de la compra a un bioterio o un criadero, y luego hacerse cargo del coste de mantenimiento para el alojamiento de los especímenes. De acuerdo con un documento presupuestario específico publicado por Castillo *et al.* (2005), la adquisición de unos 100 especímenes junto con las condiciones necesarias para su alojamiento durante 180 días insumen un costo aproximado de 8000 dólares.

Una alternativa más económica podría consistir en la compra de los animales necesarios y tercerizar el monto del alojamiento y mantenimiento a un bioterio o centro de instrumentación científica (como el de la Universidad de Granada). El costo de mantenimiento mínimo de un espécimen (puede ser rata, cobaya, rana, aquí se ha realizado un promedio) por día es de 1,20 dólares (unos 216 dólares por los 180 días), a lo que se suma la adquisición de los especímenes a razón de 2 dólares por unidad (unos 200 dólares). Los precios combinados dan un total de 416 dólares, lo cual es significativamente bajo, si lo comparamos con las opciones anteriores. No obstante, a esto debe sumarse la logística y todo el equipamiento e infraestructura necesarios para el trabajo con esos animales, que implica una partida presupuestaria aparte. Esto sin contar la posibilidad de acceso al tipo de establecimientos que proveen tanto especímenes como servicios de alojamiento. Si partimos

de la idea de buscar un procedimiento estandarizado y económico de enseñanza de la biología, los circuitos vinculados con la adquisición de animales no parecieran ser los apropiados.

Ahora bien, estos números poco significarían, si no se les compara con otras elecciones posibles para la enseñanza y formación no basadas en animales. Como métodos alternativos existentes (y complementarios entre sí), podemos nombrar: incorporación de Internet orientada a la búsqueda y al empleo de información multimedia (fotos, videos); simulación computacional 3D, mediante plataformas de laboratorios virtuales (fundamentalmente, realidad aumentada).

El primer grupo de métodos, que ya ha sido ampliamente documentado (Álvarez y Carlino, 2004; Llach, Del Mar y Aris, 2005; Rodríguez *et al.* 2012), no se propone como un reemplazo total de la práctica de laboratorio, sino que atañe exclusivamente a los experimentos que emplean animales para su uso. Las propuestas centrales en este tipo de programas giran en torno al concepto de los métodos de aprendizaje por resolución de problemas tendientes al desarrollo de la autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Puntualmente, el estudio de Llach, Del Mar y Aris (2005) citado describe el proceso de incorporación del Internet al laboratorio y al aula, donde la búsqueda de material en video no solo amplía el concepto, ya bastante arcaico, de bibliografía de trabajo en la clase, sino que permite dar matices de autonomía al estudio de las ciencias biológicas, pues la búsqueda de herramientas de consulta de distinto tipo (guiada y sistemática) deja espacio para los caminos personales, las inquietudes, preguntas nuevas, generación de trabajo en grupo de forma espontánea, circulación de la información entre pares, entre muchos otros beneficios. Sobre la presencia de Internet en la escuela, así como los costos asociados, hay una enorme cantidad de material escrito (Adell, 1996; Gutiérrez y Bacallao, 2003; Momiló, Siganés y Meneses, 2008; Martínez, 2015; Monteiro, 2015; Rocavado, Otavianelli y Cadena, 2017, entre muchísimos otros) del cual se extraen las siguientes conclusiones, en términos tanto de implementación como de costos. Primero, respecto a la posibilidad de acceso al recurso, tanto en Argentina como en América Latina la tendencia al empleo del multimedia con ingreso a Internet es creciente, y ya está estipulada en los lineamientos nacionales de muchos ministerios de educación la presencia en todos los establecimientos educativos de conexión a Internet y ordenadores para su empleo. Segundo, los costos



vinculados al pago y sostenimiento del servicio (junto con los costos de mantenimiento) son prácticamente nulos y absorbidos directamente por el presupuesto de las instituciones, sin representar riesgos económicos. Además, incluso si los costos fueran más altos, hay políticas y programas estatales, en el nivel América Latina, que facilitan y subsidian el acceso a este recurso. Finalmente, el funcionamiento de las instituciones educativas en general ya presupone el empleo de Internet, pues la tendencia a la digitalización y almacenamiento remoto de la información ha permitido tanto la optimización del espacio como la disminución en la producción innecesaria de papel. En pocas palabras, los precios derivados de la incorporación de tales instrumentos tienden a cero.

Ahora bien, hoy día el acceso a Internet no es la única posibilidad para cambiar la perspectiva en la enseñanza de la biología. Puntualmente, y con miras a reemplazar el empleo de animales de laboratorio, distintas empresas han desarrollado toda una serie de herramientas didácticas, pero que pueden enmarcarse en el concepto de “laboratorio virtual”, el cual dispone de tecnología de realidad aumentada. Los altos costos en la instalación y el mantenimiento de laboratorios en instituciones escolares (Vázquez, 2009; Masco Jové, 2013; Ruiz y Liseth, 2019) han llevado a la progresiva búsqueda de alternativas más económicas, entre las cuales los que más se han destacado por su efectividad y viabilidad (Gil y Di Laccio, 2017) han sido los laboratorios virtuales. Estos, a su vez, pueden dividirse en dos grandes tipos según su interfaz, soporte y posibilidades: 1. aquellos que son aplicaciones y pueden instalarse y emplearse en un teléfono inteligente de gama media; 2. los que constituyen verdaderas plataformas virtuales de aprendizaje, con tecnología de realidad aumentada y que permiten llevar a cabo simulaciones en tres dimensiones en tiempo real (Calderón *et al.*, 2015). Contra todo prejuicio y diagnóstico, estudios que buscaron evaluar no solo la incorporación, sino también el nivel del aprendizaje en estos medios nuevos, como el llevado a cabo por Noboa y Brito (2016), han puesto de manifiesto el carácter evidentemente más económico y las mejoras en términos de rendimiento académico cuando se evalúan prácticas vinculadas a conocimientos propios del laboratorio. Cabe destacar que, entre todas las funciones y posibilidades que estos laboratorios virtuales poseen, se encuentran además simulaciones de experimentos con fauna que reemplazan en su totalidad la necesidad de adquisición y

almacenamiento de animales, procesos que muchas veces no se realizan en las condiciones óptimas y producen daños a los especímenes.

Esta última observación lleva directamente al segundo gran argumento que aquí se propone a la hora de reducir al mínimo el uso de animales de laboratorio para la enseñanza de la biología, el problema de la eficacia. ¿Es realmente más efectivo el método tradicional? Es importante hacer un análisis para conocer lo que muestran los estudios comparativos.

El problema de la eficacia

Dado que no hay estudios específicos en los cuales se contrasten dos grupos a efectos de la resolución de determinados problemas vinculados con el aprendizaje de la biología (solo uno aprendiendo en un laboratorio real con manipulación de animales reales y otro, mediante laboratorios virtuales de alta complejidad), para comparar, en alguna medida, la eficacia de uno u otro modelo, se debe acudir a evidencia indirecta o teórica, en este caso, de contraste.

En el ya señalado estudio de Noboa y Brito (2016), se midió el desempeño de dos grupos de adolescentes en una prueba enlazada a contenido de clase impartido en el laboratorio. En un caso, la enseñanza estuvo dada de forma tradicional; en el otro, se efectuó un modelo de participación vía laboratorio virtual. El segundo grupo obtuvo puntuaciones mejores, incluso en términos de significancia estadística. Si bien puede aducirse que se trata de un $N = 50$ bajo y poco representativo, se condice con lo analizado por Paredes (2018), quien estudió la mejora en puntuaciones vinculadas a ciencias, a través de la implementación del proyecto STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) y el aprendizaje basado en proyectos promotores de la tecnología que reemplazaría las formas tradicionales de enseñanza.

Otro ejemplo reciente y destacado es el del equipo de Muñoz-López (2018), quien desarrolló, para la enseñanza primaria y secundaria, un modelo de laboratorio mínimo y económico, desprovisto de animales, complementado con el uso de *software* específico de laboratorio. Su proyecto, denominado “Laboratorio Nómada del Agua”, ha representado una verdadera revolución en términos de democratizar el acceso a la ciencia, pues ha demostrado que con una cantidad relativamente limitada de recursos se puede dar formación de calidad en ciencias, así como promover el interés por el medio ambiente y



la conciencia ecológica. Mediante un análisis de citas a través de un método de coocurrencia, a través del *software* Atlas.Ti, se demostró el desarrollo de una conciencia ecológica, interés por el cuidado del agua y empatía por el medio ambiente, aspectos increíblemente altos, en especial cuando se los comparó con textos previos a la intervención (incluso en escuelas y con alumnos que disponían de equipamiento).

Un asunto pocas veces indagado, y que también habla de una eficacia comparada muy superior en favor del empleo de laboratorios virtuales o modelos mixtos, es el de las posibilidades de simulación. En un laboratorio tradicional, los procedimientos, desafíos y objetivos tienden a ser los mismos, y, en el caso de los niveles primario y secundario, se ven reducidos a algunos experimentos rutinarios. Maricela *et al.* (2018) ampliaron las posibilidades y limitaciones clásicas, al incorporar el trabajo con granjas virtuales que posteriormente se convertirían en una experiencia real, donde no solo se desarrollaron las competencias esperadas por las autoridades nacionales, sino que también se generó (incluso por arriba de las expectativas) un interés muy grande en la niñez por la biología y la química. En la parte de análisis curricular de su estudio, dejaron en claro que los conocimientos, competencias y herramientas que se esperaba los estudiantes desarrollen a través de su paso por el nivel primario veían un desarrollo acelerado, cuando se implementaba este tipo de experiencias. La diferencia no estaba dada por la presencia o no del laboratorio en las escuelas, sino por la incorporación de esa dimensión virtual (actualmente muy próxima a los jóvenes) al contexto de enseñanza-aprendizaje.

Un ejemplo puntual del uso de animales como un método innecesario es el estudio realizado por Filkenstein *et al.* (2005), en el cual se analizó el efecto de sustituir el empleo de un laboratorio clásico a la hora de realizar tareas como disección, contra la utilización de modelos computarizados. Para ello, compararon el desempeño de dos grupos en pruebas tanto de conocimientos teóricos como de habilidades prácticas y observaron que los integrantes del grupo entrenado mediante métodos de simulación tuvieron un desempeño abrumadoramente superior a su contraparte entrenada con formas tradicionales.

Más allá de los innumerables ejemplos que podrían continuarse citando, queda bastante claro cómo la incorporación de las alternativas virtuales no solo resulta, en primera instancia, más barata, sino también más eficaz. Tales opciones permiten la concreción del acceso al

conocimiento o las competencias que se espera desarrolle la juventud, así como el fomento del interés por la ciencia y la ecología. A continuación, se hablará del aspecto psicológico y de por qué del uso de animales en la enseñanza de la biología debería ser limitado a lo estrictamente necesario.

El problema psicológico

Desde una perspectiva del bienestar psicológico (Millán, 2016), hay evidencia de que el uso de animales en educación puede tener efectos adversos sobre el estudiantado; se muestra que forzarlo a participar en dichas prácticas de laboratorio puede tener efectos psicológicos nocivos, aspectos para los cuales los docentes no suelen preparar a los educandos, ni aun ellos mismos están capacitados para atender.

Capaldo (2004), en una revisión del tema, cita una gran cantidad de estudios con ejemplos concretos en los cuales se observa de forma directa, y en algunos casos con consecuencias psicológicas graves, los efectos nocivos de la manipulación forzada de animales. Entre los puntos que ella destaca el fundamental es la tendencia natural de los niños a no querer dañar animales (incluso a cortar o intervenir animales ya muertos), mostrada en llantos, vómitos, manifestaciones de violencia o la simple y llana negación a la tarea. Otro punto muy interesante señalado es el tema de las creencias. Un infante de seis años ya es capaz de discernir, en buena medida, qué está bien o mal (al menos en su marco de referencia), y el forzar a niños con convicciones por arriba de la media respecto al valor de los animales a someterlos a tareas estresantes, dañinas o incluso letales puede afectar sobremanera su autoestima, a veces de forma irreversible. Un tercer punto (entre otros que se recomienda leer en el artículo) es el desarrollo observado, en algunos alumnos que se vieron forzados a dañar a perros contra su voluntad, de una apatía aprendida hacia los animales, en general, y hacia los domésticos, en particular. Este tipo de respuesta (la pérdida de empatía con los animales) no puede pasar desapercibida y mucho menos en un nivel inicial e incluso secundario de educación. Tanto en el DSM (Manual de Diagnóstico y Estadística para enfermedades mentales, por su traducción al español) IV como en el DSM V (e incluso en sus versiones anteriores), se recolecta evidencia sobre las correlaciones altas entre la ausencia de empatía animal (que incluye el daño voluntario a fauna) y las tendencias psicopáticas. Ciertamente, no se está afirmando que este



tipo de experimentos cría psicópatas, pero promueve una ausencia de empatía hacia los animales que puede derivar en una pérdida de empatía hacia otras personas.

Como si fuera poco, ya es sabido (Pérez, 2017; Asmat, Julca y Lucero, 2018; Echeverry, Cuartas y Henao, 2018) que si no hay motivación de aprendizaje, o incluso si la hay pero se da en una situación estresante o angustiante, el resultado final es nulo en términos de desempeño o eficacia. Esto configura no solo como arcaicas, caras y estresantes a las prácticas en cuestión, sino que, además, las perfila como totalmente ineficaces y contraproducentes para las personas que se pretende beneficiar.

De alguna manera, resulta increíble cómo autoridades o especialistas en educación no toman en consideración la interferencia cognitiva que podría producirse en un niño, quien durante su infancia probablemente ha tenido mascotas o contactos positivos con animales, al colocarlo en una situación de dañar o incluso matar a otro ser vivo similar a aquellos con los cuales ha tenido contacto. Y este enunciado no aplica exclusivamente a niños con mascotas, pues, como Bekoff y Peirce (2018) señalaron, los animales están presentes en nuestra sociedad bajo una enorme cantidad de formas, en libros, aplicaciones, películas, series, videos, publicidades, parques... y muchas veces los mensajes en los cuales aparecen son contradictorios para la infancia, dado que están al mismo nivel la publicidad de la venta de carne con la del alimento para tu mascota.

Por último, se refiere los beneficios de empelar prácticas alternativas en el uso de animales para la enseñanza de la biología, que no estarían marcadas por las desventajas señaladas anteriormente. Estas, como se verá, además de ser éticas son ecológicas, puesto que no atentan contra la biodiversidad local y promueven el desarrollo de la empatía por los animales, así como el cuidado del medio ambiente.

Beneficios de una alternativa ecológica

Para exponer los beneficios de una alternativa ecológica, se aludirán los tres puntos propuestos por Von Arcken (2017), a su vez apoyados en las concepciones de Magnusson *et al.* (2013) y Zapico (2019), de un uso limitado o reducido de los animales para la enseñanza de la biología.

Ahora bien, esto no implica una tendencia directa a la desaparición de dicho uso, puesto que hay también gran documentación respecto a los efectos positivos que tanto en niños como adolescentes tiene la presencia de animales en su educación, en los ámbitos formal y no formal. Por ejemplo, Martín (2016) recopila una buena cantidad de estudios en los que se evidencia lo positivo de la terapia asistida con animales para estimular el interés y aprendizaje de infantes con trastorno del espectro autista. Por su parte, Tapia (2000) señala cómo los programas educativos que incluyen visitas presenciales a granjas, de forma recurrente, junto con un contacto fluido con distintos tipos de animales, mejoran no solo el interés y el desempeño académico de la niñez, sino también la dinámica del grupo y valores como la solidaridad, el interés por el otro, etc. Alarcón (2017), en el marco de las inteligencias múltiples, destaca, como potencial herramienta de aprendizaje y socialización, la incorporación (ocasional) de mascotas en el aula, en los contextos de materias como biología o ciencias naturales. También, Urbano (2018) enfoca la potencial implementación de un contacto más constante con animales y plantas en las aulas de educación primaria, como oportunidad para el desarrollo de una conciencia ecológica incipiente, educando para una empatía que abarque a todos los seres vivos.

Además, cada una de estas alternativas mencionadas no presenta los inconvenientes señalados en los apartados anteriores. Es decir, el conflicto no estaría en el empleo de animales como una manera de acceder al conocimiento, sino en el tipo de uso que se haga de ellos. Es precisamente el trato ético lo que perfila como superior a las propuestas que listamos en este apartado; tiene todos los beneficios pedagógicos, sin la necesidad de redundar en perjuicios para animales ni estudiantes.

Conclusiones

Se han analizado desde tres perspectivas los resultados de emplear animales para la enseñanza de la biología. Desde el punto de vista de la eficacia, se ha puesto en evidencia que la manipulación directa de fauna no obtiene mejores resultados (es más, alcanza peores) que las alternativas computarizadas. A su vez, en términos económicos, los clásicos laboratorios y sus insumos resultan extremadamente costosos cuando se los compara con los laboratorios *web*, donde no solo la ganancia es en términos económicos, sino también de aprendizaje. Por último, se puso énfasis en los aspectos psicológicos negativos que



acarrea la manipulación directa de animales, los cuales van desde el estrés que redunde en falta de aprendizaje y motivación hasta la disminución de la empatía. Todos estos inconvenientes son evitables, al emplear modelos en los cuales el experimento pueda ser realizado de forma no directa ni invasiva en animales.

Dados estos tres argumentos, en el marco de un mundo donde tendemos cada vez más al individualismo y las problemáticas medioambientales obvias (la contaminación, el calentamiento global, la pérdida de la biodiversidad, entre otras) suelen ser ignoradas o tapadas por los medios y el ajetreo de las redes, la única posibilidad que tenemos de generar conciencia ecológica es a través de un cambio estructural en la forma de enseñar ciencias naturales y materias afines. Este posible cambio estará dado, en parte, por una educación que promueva la empatía hacia los animales desde los primeros años de la escolaridad. Tal nueva y viable perspectiva debe ser lo suficientemente amplia como para integrar a todos los actores: alumnos, docentes, padres, madres, la comunidad; a su vez, debe ser bastante transversal, para llegar desde las ciencias naturales hasta otras asignaturas.

Si se logra dimensionar que de la biodiversidad y su mantenimiento dependen el agua que tomamos, el aire que respiramos, así como la misma tierra sobre la cual construimos nuestras casas, quizá lleguemos a comprender como sociedad la importancia que puede tener algo que parece ser un detalle: el empleo de animales de formas no éticas en la educación de las futuras generaciones.

Referencias

- Academia Nacional de Medicina. (1999). *Guía para el cuidado y uso de animales de laboratorio*. México: Editorial de la Academia Nacional de Medicina.
- Acosta, R. B. (2019). *La formación investigativa de los estudiantes a través de prácticas de laboratorio en el área de ciencia y tecnología*. (Tesis de grado no publicada). Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Lambayaque, Perú.
- Adell, J. (1996). Internet en educación: una gran oportunidad. *Net Conexión*, 11(5), 44-47.
- Alarcón, A. (2013). *Las inteligencias múltiples en el aula de Lengua Inglesa*. (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Almería, Almería, España.

- Asmat, P. E.; Dionicio, E. L. y Asmat, C. E. (2018). *Programa de lenguaje gráfico-plástico para disminuir el estrés, en estudiantes de 5 años, Trujillo-2017*. (Tesis de licenciatura no publicada). Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, Trujillo, Perú. Recuperado de <http://repositorio.uct.edu.pe/handle/123456789/421>
- Álvarez, S. M. y Carlino, P. C. (2004). La distancia que separa las concepciones didácticas de lo que se hace en clase: el caso de los trabajos de laboratorio en biología. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 22(2), 251-261.
- Anderson, R. D. (2007). Teaching the theory of evolution in social, intellectual, and pedagogical context. *Science Education*, 91(4), 664-677.
- Bustos, R. y Valenzuela, F. (2018). Evolución de aspectos bioéticos de la experimentación en animales: el origen del concepto “Cruelty free”. *Revista Chilena de Dermatología*, 33(2), 48-51.
- Calderón, S. E.; Núñez, P.; Di Laccio, J. L.; Iannelli, L. M. y Gil, S. (2015). Aulas-laboratorios de bajo costo, usando TIC. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 12(1), 212-226.
- Carin, A. A. y Sund, R. B. (1993). *Teaching modern science*. Nueva York: Merrill.
- Campos, M. L.; Pasquali, C. y Peinado, S. (2008). Evaluación psicométrica de un instrumento de medición de actitudes proambientales en escolares venezolanos. *Paradigma*, 29(2), 1-9.
- Candón-Mena, J. (2018). Riesgos y amenazas de Internet para la ciudadanía y la democracia. Más allá del alarmismo. *CES contexto*, 22, 38-47.
- Castillo, J. F. G.; Leyva, J. C. G.; González, A. A. y Rosquett, L. S. B. (2005). Los costes de la investigación y la docencia cuando se utilizan animales de laboratorio. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 4(5), 1-4.
- Corredor, E. S. (2019). Unpacking “Gender Ideology” and the Global Right’s Antigender Countermovement. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 44(3), 613-638.
- Coss, S. L.; Salvador, A. P. y Salazar, A. L. (2017). Calentamiento global, población, alimentación y sustentabilidad: límites en el contexto económico y social del sector agropecuario en México.



- Crece Empresarial: Journal of Management and Development*, 1, 1-12.
- Cheverry, M. E.; Franco, J. y Henao, M. L. (2018). *Factores psicosociales, autoeficacia percibida y engagement en los docentes de la Academia Nacional de Aprendizaje sedes Manizales y Pereira*. Bogotá: Universidad de Manizales.
- De Martínez, C. A. C. y De Osorio, A. M. (2015). Ética en investigación con animales: una actitud responsable y respetuosa del investigador con rigor y calidad científica. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 8(15), 46-71.
- De Pablo, M. (2016). La desinformación en la sociedad actual. *Cuadernos.info*, 3(1), 1-10.
- Díaz, L. E.; Leyva, L. H.; Rodríguez, C. R. y Brito, L. M. (2012). Multimedia educativa para el perfeccionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura Biología Celular. *Revista Educación Médica del Centro*, 4(1), 74-85.
- Flichtentrei, D. (2017). Posverdad: la ciencia y sus demonios. *IntraMed Journal*, 6(1), 114-119.
- Finkelstein, N. D.; Adams, W. K.; Keller, C. J.; Kohl, P. B.; Perkins, K. K.; Podolefsky, N. S. y LeMaster, R. (2005). When learning about the real world is better done virtually: A study of substituting computer simulations for laboratory equipment. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 1(1), 10-30.
- Galaz, M. M. F.; Ayala, M. D. L. C. y Manrique, M. T. M. (2017). Estudio de validación del cuestionario de empatía emocional en niños. *Psicumex*, 7(2), 40-55.
- Garzón, F. A. y Zárate, B. (2015). El aprendizaje de la bioética basado en problemas (ABBP): un nuevo enfoque pedagógico. *Acta bioethica*, 21(1), 19-28.
- Gil, S. y Di Laccio, J. (2017). Smartphone una herramienta de laboratorio y aprendizaje: laboratorios de bajo costo para el aprendizaje de las ciencias. *Latin-American Journal of Physics Education*, 11(1), 5-14.
- Herndon, J. M. (2015). Geoingeniería Tóxica en la Troposfera: evidencias de cenizas volantes de carbón-Consecuencias para la Salud Pública. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 12, 9375-9390.
- Lane, R. (2016). Reading trans biology as a feminist sociologist. *Transcender Studies Quarterly*, 3(1-2), 185-191.

- Llach, C.; Del Mar, M. y Arís Giralt, A. (2005). Diseño de recursos multimedia de biología para un aprendizaje autónomo basado en problemas. *Enseñanza de las ciencias*, 3(1), 1-3.
- Magnusson, W. et al. (2013). *Biodiversidade e Monitoramento Ambiental Integrado/Biodiversity and Integrated Environmental Monitoring*. Manaus: Attem Editorial.
- Maldonado-Villamizar, J. y Aquino-Guerra, A. (2016). Experimentación con biomodelos animales en ciencias de la salud. *Avances en Biomedicina*, 5(3), 173-177.
- Maricela, L.; Restrepo, B.; Molina, C. y Fabiola, D. (2016). *Curso experimental en biología y química empleando granjas rurales y recursos virtuales para la educación secundaria en la subregión del Nordeste Antioqueño*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Martínez, N. (2015). Internet para propósitos educativos. *Diálogos*, 64(1), 31-45.
- Millán, G. (2016). Víctimas de la educación. La ética y el uso de animales en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 45(177), 177-182.
- Mominó, J. M.; Sigalés, C. y Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Muñoz-López, T.; Martínez-Sosa, V.; Cepeda-González, C. y Cervantes-Marmolejo, C. (2018). El Laboratorio Nómada del Agua, Con-Ciencia ambiental desde la Educación Básica The Nomadic Water Laboratory, Environmental Con-Science. *Revista de Educación Básica*, 2(6), 22-29.
- Nosofsky, R. M. y McDaniel, M. A. (2019). Recommendations From Cognitive Psychology for Enhancing the Teaching of Natural-Science Categories. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(1), 21-28.
- Novo, M. (1996). La Educación Ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Iberoamericana de Educación*, 11(1), 75-102.
- Ortiz, G. (2016). Víctimas de la educación. La ética y el uso de animales en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 45(1), 147-170.



- Paredes, M. (2018). *El aprendizaje activo, el aprendizaje basado en proyectos y la educación STEM*. Cajica: Editorial del Departamento de Matemáticas.
- Paterson, P. (2017). Calentamiento global y cambio climático en Sudamérica. *Revista Política y Estrategia*, 130, 153-188.
- Pérez, A. M. (2017). *Trastornos del Desarrollo y Dificultades del Aprendizaje*. Alicante: Editorial de la Universidad de Alicante.
- Pérez, A. y Florindo, R. (2003). Posibilidades y limitaciones de Internet como recurso educativo. *Etic@ net*, 2, 1-12. Recuperado de [https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/Posibilidades+y+limitaciones+de+Internet\[1\].pdf](https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero2/Articulos/Posibilidades+y+limitaciones+de+Internet[1].pdf)
- Rigo, D. Y. y Donolo, D. S. (2013). Tres enfoques sobre inteligencia: un estudio con trabajadores manuales. *Estudios de Psicología*, 30(1), 39-48. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2013000100005>
- Rodríguez-Marín, F.; Fernández-Arroyo, J.; Puig-Gutiérrez, M. y García-Díaz, J. E. (2017). Los huertos escolares ecológicos, un camino decrecentista hacia un mundo más justo. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 1, 805-810.
- Rutledge, M. L. y Mitchell, M. A. (2002). High school biology teachers' knowledge structure, acceptance & teaching of evolution. *The American Biology Teacher*, 64(1), 21-28.
- Sauvé, L. (1999). La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco educativo de referencia integrador. *Tópicos*, 1(2), 7-27.
- Ser-Martín, M. D. (2016). *Beneficios de la Terapia Asistida con Animales en el Trastorno del Espectro Autista*. (Tesis de grado no publicada). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
- Sinatra, G. M.; Brem, S. K. y Evans, E. M. (2008). Changing minds? Implications of conceptual change for teaching and learning about biological evolution. *Evolution: Education and outreach*, 1(2), 189-195.
- Singer, P. (2018). *Liberación animal: el clásico definitivo del movimiento animalista*. Madrid: Taurus.
- Tapia, M. N. (2000). *Solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
-

- Universidad de Quilmes. (2017). *Pliego de especificaciones técnicas*. Recuperado de www.unq.edu.ar/advf/documentos/59f7162260907.docx
- Urbano, N. B. (2018). *La educación en valores a través de los seres vivos*. Cartagena: Centro Universitario.
- Vázquez, C. (2009). Equipación de un laboratorio escolar. *Revista Innovación y Experiencia Educativa*, 18, 1-10. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_18/CARLOS_VAZQUEZ_SALAS01.pdf
- Vázquez-Cupeiro, S. (2015). Ciencia, estereotipos y género: una revisión de los marcos explicativos. *Convergencia*, 22(68), 177-202.
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de educación*, 1, 195-217.
- Viñao, A. (2000). Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). *Revista Teias*, 1(2), 1-25. Doi: 10.12957/teias
- von Arcken, C. y Constanza, B. (2017). *Algunos problemas relacionados con el uso de animales en docencia e investigación*. Bogotá: Editorial Universidad de la Salle.
- Zapico, M. G. (2019). Repensando el utilitarismo. 3. Estadística y filosofía de la opinión pública. El problema de las polémicas. *Ensayos de Filosofía*, 9(1), 1-11.



El currículum en el contexto costarricense: propuesta de definiciones para su conceptualización

César Toruño Arguedas¹
Universidad Técnica Nacional
Costa Rica
ctoruno@utn.ac.cr

Resumen

El presente ensayo realiza un análisis de la concepción del currículum en los enfoques curriculares técnico, práctico y crítico, como marco delimitador para la construcción de definiciones del currículum estructuradas a partir de la revisión teórica, una posición ecléctica de los enfoques práctico y crítico, la realidad del contexto costarricense y la premisa de utilizar definiciones para uso y práctica del currículum. Estas definiciones pretenden ser un insumo al análisis del currículum costarricense desde nuevas aristas de interpretación-acción y escenarios de transformación o reforma curricular.

Palabras clave: currículum, enfoques curriculares, concepto de currículum, Costa Rica.

Abstract

This essay makes an analysis of the conception of curriculum in the technical, practical and critical



Recibido: 17 de enero de 2019. Aprobado: 28 de octubre de 2019.
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.2>

- 1 Doctor en Ciencias de la Educación y máster en Planificación Curricular. Ha sido asesor nacional en currículum, en el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada; consultor para el diseño y la evaluación de carreras en la educación superior; profesor universitario, y, actualmente, ejerce funciones en el Programa Éxito Académico de la Universidad Técnica Nacional.

approaches as a framework delimiting for building structured curriculum definitions from a theoretical review, an eclectic point of view for the practical and critic approaches, the reality of the Costa Rican context, and the premise of using definitions for the use and practice of the curriculum. These definitions are intended as an input of analysis of the Costa Rican curriculum from new interpretation edges of actions and scenarios of transformation or curricular reform.

Keywords: curriculum, curricular approaches, curriculum concept, Costa Rica.

1. Introducción

El currículum ha sido una de las áreas pedagógicas con mayor diversidad de interpretaciones sobre su objeto de estudio y acción práctica, por lo que resulta acertada la aproximación conceptual elaborada por Guirtz y Plamidessi (1998, p. 6), según la cual el currículum es “un artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del contenido escolar que realizan los sistemas educativos”. Sin embargo, a pesar de contener elementos básicos de lo que podríamos reconocer como currículum, las características y delimitaciones de este radican en los marcos conceptuales y reguladores propios de cada enfoque curricular, los cuales serán sintetizados, para efectos del presente ensayo, en tres categorías, a saber: técnica, práctica y crítica.

Posteriormente, se realizará una serie de delimitaciones conceptuales subyacentes en la construcción de las definiciones del currículum en Costa Rica. Ambos apartados permitirán una lectura contextual de las definiciones propuestas, las cuales serán esbozadas a partir del uso y la práctica del currículum en Costa Rica. Finalmente, se aportarán las conclusiones a las que ha permitido llegar la elaboración teórica del documento.

2. El currículum: concepto, características y delimitaciones desde los enfoques técnico, práctico y crítico

El currículum, como hecho cultural intencionado del ser humano para estructurar la transmisión-construcción de conocimientos,



encuentra sus raíces en los terrenos de la historia antigua. En Occidente, ha sido constante la vinculación del surgimiento del currículum con el desarrollo de la educación en la Grecia Clásica. Aunque comprensible por el nacimiento de lo que hoy denominaríamos “centros educativos” o “instituciones educativas”, resulta necesario ampliar, en futuras reflexiones, las otras regiones (Mesopotamia, América Precolombina, Asia y Egipto) que desarrollaron propuestas de acumulación-transmisión-creación de conocimientos, estructuradas a partir de un incipiente currículum, debate que trasciende a los objetivos del presente ensayo.

Posterior a la época antigua, el currículum occidental quedó reducido a las interpretaciones medievales de educación en el proyecto hegemónico religioso-imperial y los proyectos independientes de “benefactores” (nobleza y luego burguesía) con planes de acompañamiento y formación de artistas, escritores, filósofos y otros. Tanto en la Época Antigua como en la Edad Medieval, no existieron necesidades de masificación de la educación y ampliación de la cobertura, por lo que esta quedó reducida para un muy selecto grupo de individuos. El proceso tendría una ruptura en la Época Moderna (marcada por el Renacimiento y la Revolución Francesa), por la expectativa de mejora de los individuos y los pueblos, mediante una “transmisión” de la cultura universal y formación de los “nuevos” ciudadanos.

No obstante lo anterior, la historia del currículum occidental encuentra un punto de inflexión en el siglo XIX, por cuanto las demandas de la Ilustración y la Revolución Francesa, el desarrollo y la consolidación de los Estados Nacionales en Europa y América (excolonias europeas) y la consolidación de la Revolución Industrial implicaron un aumento de escolarización, a través de un incremento de la cobertura (matrícula masiva de estudiantes para primeros años, con el afán de enseñarles habilidades comunicativas en su lengua materna, dominio de principios básicos de las matemáticas, formación de principios para la vida en los nacientes Estados Nacionales y dogmas fundamentales de la fe cristiana) y una consolidación de la educación tanto secundaria como universitaria, con tasas de cobertura dirigidas a un pequeño porcentaje de la población.

En nivel global, el fin del siglo XIX e inicio del XX implicó la consolidación del capitalismo como fuerza rectora del orden económico-político en Occidente; el surgimiento de movimientos de resistencia y la lucha contra las desigualdades propulsadas por el modelo económico;

la batalla expansionista y neocolonial de las potencias europeas para dominio de mercados; el conflicto militar entre las potencias (Primera y Segunda Guerra Mundial), y el surgimiento de Estados Unidos como potencia militar, económica, política y cultural (campañas comerciales, producción de ropa, comidas enlatadas y cine).

La sociedad estadounidense, posicionada como potencia industrial y militar ascendente, enfrentó el desafío de producción, innovación y legitimidad, mediante la construcción de un complejo sistema educativo (fraccionado por comunidades, Estados y lineamientos federales) que respondiera a las demandas de producción (mano de obra especializada), militares (disciplina y conocimientos básicos), académicas (mejora de la formación), políticas (formación de ciudadanos) y sociales (inclusión de las mujeres). En este contexto, surge el currículum como un área que permitiría mejorar la planificación y producción del sistema educativo, al conceptualizarse como una extrapolación de los principios de organización, control regulación y evaluación de las empresas.

Las anteriores circunstancias determinan el surgimiento del enfoque técnico o pedagogía por objetivos (Gimeno, 1997); es decir, el enfoque del diseño, desarrollo y evaluación del currículum, caracterizado por extrapolar principios empresariales a la organización administrativa y vivencia pedagógica de los centros educativos, en tanto

considera la sociedad y la cultura como una ‘trama’ externa a la escolarización y al currículum, como un contexto caracterizado por las ‘necesidades’ y los objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas con el fin de alcanzar los propósitos y objetivos de la sociedad (Kemmis, 1998, p. 112).

A finales de la década de 1940, Tyler (1973) presenta el libro *Principios básicos del currículum*, el cual se convierte en el referente del enfoque técnico, al proponer una organización del currículum a partir de objetivos que determinarán la mediación y evaluación. En su propuesta, Tyler (1973) establece los fundamentos del currículum (psicológicos, sociológicos y disciplinares) que determinan la selección de contenidos, la cual, a su vez, es producto de consideraciones filosóficas (ideal de ser humano) y la psicología del aprendizaje, para dar paso a



una planificación curricular orientada al cumplimiento de objetivos de aprendizaje desde un paradigma conductista.

Aunque revolucionaria en su momento (por implicar la estructuración y sistematización de la planificación curricular), la propuesta de Tyler enfrentaba vacíos conceptuales y pragmáticos que fueron abordados, en las décadas de 1960 y 1970, por diversos autores, siendo referentes Gagné y Taba. En el caso de Gagné, su proposición curricular asume el principio de que se debe elegir “una de las cinco clases de su taxonomía, se establecieran tanto las condiciones internas que debe poseer el sujeto para poder desarrollar esa capacidad (alcanzar el nuevo objetivo) como las condiciones externas o medios con que se lograrán” (Clemente, 2010, p. 274), por lo cual representa un avance con respecto a la sistematización de objetivos (taxonomías) y en la implementación por parte de los docentes.

Paralelamente, Taba (1974) desarrolla una propuesta curricular continuadora de los elementos de Tyler, pero ajustada a una sociedad en plena Revolución Científica-Tecnológica, determinada por la Guerra Fría, la fractura social en Occidente (movimientos sociales, brecha generacional y cuestionamiento a la institucionalidad) y la expansión económica post-Segunda Guerra Mundial. Al respecto, la autora reconoce que la presión a “favor de la revisión del currículo proviene de los cambios drásticos en la tecnología y la cultura, que van desde la mecanización hasta la energía atómica, las demandas insaciables de la industria en expansión de la mano de obra inteligente” (Taba, 1974, p. 15).

La propuesta de Taba (1974) reitera que la planificación curricular es una toma de decisiones sustentadas en el estudiante, el proceso de aprendizaje, exigencias culturales y el contenido de las disciplinas, pero estructurado y sistematizado a partir de las siguientes etapas: a) diagnóstico de las necesidades; b) formulación de objetivos; c) selección del contenido y organización de este; d) selección de las actividades de aprendizaje; e) organización de las actividades de aprendizaje, y f) determinación de lo que va a evaluar, así como de las maneras y medios para medirlo.

A pesar de las mejoras propuestas por Gagné y Taba, el enfoque técnico mantuvo un sesgo de control, previsión y evaluación que, como cuestiona Gimeno (1997, p. 10), aspira a

lograr diseños o programaciones muy estructuradas del proceso de enseñanza-aprendizaje, la intención de lograr el que cada uno

de esos diseños se ajuste a objetivos específicos, la huida de la ambigüedad, de los objetivos no formulados en esos términos, la obsesión por el cómo formularlos, la búsqueda de la eficacia mensurable de los tratamientos pedagógicos que persiguen esos diseños ajustados.

Desde la propuesta técnica, el currículum es un “un plan para el aprendizaje; por consiguiente, todo lo que se conozca sobre el proceso del aprendizaje y el desarrollo del individuo tiene aplicación al elaborarlo” (Taba, 1974, p. 25). En la mayoría de los casos,

parte de una determinación de metas y objetivos específicos, lo que indica algún tipo de selección y organización del contenido, y destaca ciertos modelos de aprendizaje y enseñanza, sea por exigencia de los objetivos o de la organización del contenido. Finalmente, incluye un programa de evaluación de los resultados (Taba, 1974, p. 24).

La década de 1960 vertería en el debate educativo los cuestionamientos provenientes desde las ciencias sociales y sociedades occidentales marcadas por movimientos sociales, políticos y culturales, así como por el ascenso y la rapidez de la Revolución Tecnológica. Las críticas al currículum se fundamentaban en las premisas de que, por una parte, respondía a los intereses capitalistas, al proyecto hegemónico (posición crítica) y a que tanto su estructura de diseño como de operacionalización era ineficaz e irrelevante en sociedades tan complejas; por otra, al cuestionamiento por “la burocratización, la desideologización y la desconexión con la práctica” (Clemente, 2010, p. 280).

En el caso de las críticas al diseño y a la operacionalización, se constituye una alternativa bajo lo que será denominado enfoque práctico, en el que se debe considerar la sociedad y la cultura “como un tipo de sustrato, pero adopta un punto de vista más activo acerca del papel de la educación, de las escuelas y de los profesores, en su contribución a la sociedad y a la cultura” (Kemmis, 1998, p. 112).

Dicho enfoque (práctico) encuentra a Schwab y Stenhouse como referentes; sin embargo, la propuesta de Stenhouse consolida la ruptura con el enfoque técnico por cuanto el problema central de estudio del currículum es “el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones, y



nuestras tentativas para hacerlas operativas” (Stenhouse, 2003, p. 27), aceptando y promoviendo la variabilidad de opciones, situaciones y condiciones que determinan el currículum y que, por tanto, hacen imposible el control. En este sentido, se define el currículum como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 2003, p. 29), en el marco de un modelo de proceso en el cual las evaluaciones son flexibles para responder al contexto.

A partir de esta nueva visión del currículum, Stenhouse (2003) establece el análisis y la planificación curricular, con base en una visión de proyecto regida por principios para la selección del contenido, desarrollo de una estrategia de enseñanza, adopción de decisiones relativas a la secuencia o diagnóstico de los estudiantes. Asimismo, Stenhouse se fundamenta en un estudio empírico y evaluación del progreso de alumnos; el estudio y la evaluación del progreso de los profesores; orientación para implementar el currículum en diversos contextos, e información sobre la variabilidad de efectos en diferentes contextos. Por último, como tercer eje de análisis, se establece la justificación, es decir, una formulación de la intención o finalidad del currículum, susceptible al análisis crítico.

El proyecto curricular de Stenhouse (2003) se caracteriza como un proceso no centrado en los objetivos (cualidad del enfoque técnico), evaluado con técnicas e instrumentos más allá del reduccionismo de la prueba del conductismo, el análisis (por parte de teóricos, investigadores y docentes) del potencial del currículum, la condicionalidad entendida como la relación del potencial del currículum con las condiciones contextuales del centro educativo y la elucidación. Todo esto implica los aportes del currículum implementado al esclarecimiento de los problemas planteados por el cambio en el sistema educativo, advirtiendo el papel del docente y su calidad para la ejecución del diseño curricular.

Los enfoques técnicos y prácticos recibieron cuestionamientos desde la pedagogía crítica. En el primero de los casos, por la alineación del currículum al proyecto hegemónico y la extrapolación de principios empresariales que deformaban el proceso de construcción de aprendizajes y formación del ser humano; en el enfoque práctico, por omitir la influencia del currículum oculto y el proyecto hegemónico,

manteniendo la premisa del currículum aislado de grupos de presión, intereses y redes de poder, motivo por el cual se constituye el enfoque crítico, sociocrítico o revolucionario.

El enfoque crítico surge en las décadas de 1950-1960 y es producto de investigaciones educativas elaboradas a partir de los aportes de la teoría crítica de la Escuela de Fráncfort, estudios estructuralistas marxistas y neomarxistas, basados en la premisa de que el sistema educativo tiene una interacción dialéctica con el contexto, incluyendo ideologías, grupos de presión, redes de poder, proyectos hegemónicos, mecanismos de resistencia y liberación, entre otros. Kemmis (1998, p. 113) sintetiza este enfoque al afirmar que

parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa. Por el contrario, afirman, las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionados por la irracionalidad, la injusticia y la coerción, y tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo.

De la premisa anterior, se desprende que el currículum no es neutro sino “un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles” (Gimeno, 2010a, p. 29), respondiendo a la estructura de un currículum oculto (Torres, 1998). Se puede afirmar que, el currículum “es un campo de batalla que refleja otras luchas: corporativas, políticas, económicas, religiosas, identitarias, culturales” (Gimeno, 2010a, p. 37).

En línea con lo expuesto, el enfoque crítico reivindica el currículum como un hecho cultural, una “una opción históricamente configurada que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto de valores y supuestos que es preciso descifrar” (Gimeno, 2001, p. 18). Igualmente, implica un “proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal como se halla configurada” (Gimeno, 2001, p. 40). También, se busca una difusión de los códigos culturales (Gimeno, 2010a), la incorporación tanto de contenidos como de metodologías innovadores dirigidos a la



liberación, para evitar que los currículum sean “pobres, repetitivos, sin sabores” (González, 2010, p. 174), sin obviar una visión globalizadora del proyecto educativo, es decir, la inclusión (al centro educativo y al acto educativo) de las “necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad, destrezas y habilidades consideradas fundamentales” (Gimeno, 2001, p. 65).

Adicionalmente, el enfoque crítico exige un compromiso con la justicia curricular, lo cual significa la “inclusión, representación, aportaciones y valoraciones de las personas, colectivos, grupos y culturas que están presentes en las aulas y en la sociedad más amplia en la que está ubicado el centro escolar” (Torres, 2010, p. 100), que permita la legitimidad del proceso y la equidad curricular, o sea “la distribución del currículum común-básico de manera ‘justa’, igualitaria a la población escolar, independiente de su procedencia social, económica, étnica, geográfica o religiosa, etc.” (Magendzo, 2008, p. 96). Esto se vincula con el acceso de diferentes actores al proceso curricular y al conocimiento, habilidades, sensibilidades, destrezas y actitudes adquiridas.

La exposición de los enfoques técnico, práctico y crítico realizada en el presente apartado permite establecer la comprensión del currículum como concepto asociado a circunstancias del proceso educativo (macro- y mesoplanificación), institucional (centros educativos); al acto educativo (contextualización curricular en el aula) y a las subjetividades de los participantes; al contexto profesional (enfoques), sociocultural, económico y político; a elementos y factores determinantes para la construcción de los diferentes conceptos, algunos de los cuales serán abordados a continuación.

3. Concepción del currículum en el contexto costarricense

A diferencia de la evolución del concepto de currículo durante la segunda mitad del siglo XX, la construcción teórica en Costa Rica encuentra su impulso durante la década de 1990, vinculado a los esfuerzos nacionales para la mejora de los procesos de aprendizaje. Se encuentra como referente clásico la propuesta de Bolaños y Molina (1992), según la cual

El currículo está constituido por las experiencias de aprendizaje que vive el alumno, dentro o fuera del ámbito escolar, bajo la orientación o motivación del docente. Estas experiencias

pretenden alcanzar los fines y objetivos de la educación y pueden ser programadas o emerger durante el desarrollo cotidiano del proceso educativo, debido a la constante interrelación escuela-comunidad (Bolaños y Molina, 2007, p. 24).

A finales de la década de 1990, el currículo y la planificación curricular es un proceso de “toma de decisiones, en cuanto a metas, objetivos y procesos de enseñanza y aprendizaje que se propone alcanzar la institución educativa. La toma de decisiones involucra a los interesados en la formación académica, personal y laboral del profesional” (Mora y Herrera, 1998, p. 12). Por su parte, Garbanzo (2001, p. 27) definió el currículo como “un medio orientador del aprendizaje, el cual se orienta por diferentes posiciones filosóficas, políticas, ideológicas y paradigmáticas, el cual busca la concretización de la política educativa según los fines y objetivos de la educación” (Garbanzo, 2001, p. 27).

Por tanto, se conceptualiza el currículo más allá del proceso de aprendizaje, en línea con la evolución internacional del enfoque práctico y crítico; así mismo, se integran especificaciones técnicas sobre las áreas y ejes curriculares. Al respecto, Mora (2001, p. 151) define las áreas curriculares a partir de que “tienen una función integradora, que permite la relación vertical y horizontal entre los contenidos curriculares” y los ejes como “las grandes ideas que traducen la intencionalidad del proceso educativo tanto implícito como explícito en el plan de estudios. Los ejes orientan el desarrollo de las competencias de los estudiantes integrando la formación académica con la formación personal (Mora, 2001, p. 151).

En la actualidad, las reflexiones curriculares en Costa Rica coinciden en que “El currículo es un proceso social, por lo que en su elaboración intervienen una gran cantidad de elementos que se deben tomar en cuenta” (Jiménez, 2008, p. 63) y en que se “abarca mucho más que el contenido del plan de estudios, pues se relaciona con la forma en que el mismo se organiza y estructura para facilitar el aprendizaje” (Rodríguez, 2013, p. 121).

Lo anterior, comprendiendo que el currículo

se encarga del diseño de actividades de aprendizaje secuenciadas con el fin de formar-educar personas en función de un determinado perfil de egreso, con una serie de características y



conocimientos, llamado comúnmente, perfil de salida, y cuya definición es producto del análisis sociohistórico, epistémico y pedagógico de la profesión que se enseña (González, 2018, p. 10).

Con base en la anterior revisión teórica internacional y nacional, resulta necesario realizar una propuesta de definición curricular pertinente y relevante para el contexto costarricense.

4. Algunas delimitaciones de la definición de currículum

El recuento de las diversas concepciones del currículum resulta necesario para establecer un acercamiento conceptual con términos complementarios a los mencionados en el apartado anterior y requerido para la comprensión de la conceptualización por esbozar en la siguiente sección.

Definir el currículum es, o al menos debería ser, el primer paso del diseño curricular comprendido como el “proceso de planificación, darle forma y adecuarlo a las peculiaridades de los niveles escolares” (Gimeno, 2001, p. 224) y como un “boceto, esquema, plano, etc.; es decir, a una representación de ideas, acciones, objetos, de modo tal que dicha representación opere como guía orientadora a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica” (Casarini, 2005, p. 113). Puede ser establecido por cualquier agente del sistema educativo (incluidos los estudiantes y familias, si, en un sistema educativo democratizado, progresista e innovador, formaran parte activa de la planificación del proceso de aprendizaje).

Tradicionalmente, ha existido una asociación tácita entre el concepto de currículum, el programa de estudio y su aplicación en el aula. De esta visión, resulta referente la definición de Escudero *et al.* (2000, p. 28), según la cual, el currículum “se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar”. Esta asociación ha construido, explícita e implícitamente, una ambigua conceptualización de lo curricular, que invisibiliza el proceso de construcción, escenarios de transformación, impactos e implicaciones y, no menos importante, cercena las posibilidades de acción-reflexión sobre ello.

El currículum es mucho más que el programa de estudio, es “el conjunto de prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanadas del Poder central [que] recoge lo que en cada momento cultural y social es definido como los conocimientos, habilidades, valores y experiencias

comunes y compartidas por un pueblo” (Zabalza, 2004, p. 15). Por tanto, el currículum se concibe como un espacio de transmisión del conocimiento oficial (Apple, 1996a), construido en el marco de políticas culturales, políticas y económicas que inciden en el sistema educativo (Apple, 1996b), las cuales responden a redes de poder públicas y privadas (Apple, 1997) y establecen un proyecto selectivo de cultura (Gimeno, 1998 a) en el que es posible construir la emancipación o espacios de resistencia (Kemmis, 1998, 1997, 1984).

Por lo anterior, resulta necesario establecer la diferencia entre el currículum explícito y el oculto, los cuales, en términos de Torres (1998, p. 198), se definen de la siguiente manera:

El currículum explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula. El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, y en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanzas.

Como podrá apreciarse en las definiciones construidas en el siguiente apartado, la división entre currículum explícito y oculto es implícita en concepciones que pretenden ser pertinentes, a partir del uso y de la práctica del currículum (coherente con la separación contexto de formulación y contexto de realización que sugiere Lundgren —1992—), pero que, bajo ninguna circunstancia, renuncian a la visión crítica de ambos escenarios (explícito y oculto) ni a los códigos curriculares, es decir, el “conjunto de principios según los cuales forman la selección, la organización y los métodos de transmisión” (Lundgren, 1992, p. 21).

Las definiciones responden a la premisa de que “Pensar en el currículum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana” (Grundy, 1998, p. 21); por tanto, deben ser analizadas como concepciones generadoras de la reflexión y acción curricular y no como limitantes de un currículum bonsái, es



decir, un currículum diseñado, desarrollado e implementado para restringir el desenvolvimiento de los agentes educativos.

Lo anterior, a pesar de que, en primer lugar, el currículum costarricense preuniversitario y universitario se ha caracterizado por la centralización curricular, o sea la estructura educativa en la que “la autoridad que elabora el currículum oficial-nacional-básico-común está ubicada en el organismo central de los ministerios o secretarías ministeriales de Educación, que poseen los recursos humanos, financieros y tecnológicos para tomar decisiones sobre políticas públicas respecto al currículum” (Magendzo, 2008, p. 68).

En segundo lugar, otra limitante de la propuesta de conceptualización esbozada en este ensayo radica en que, tradicionalmente, se ha caracterizado al currículum como una estructura de planificación y control del proceso educativo, integrada por diversas acciones pedagógicas y administrativas. Estas últimas van dirigidas a la consecución de aprendizajes delimitados por objetivos de ciclos, nivel y asignatura, contruidos a partir de fundamentos curriculares (psicológicos, sociales, pedagógicos, filosóficos y otros) operacionalizados en una selección y organización de los contenidos; a mecanismos de medición o evaluación, en tanto, la consecución de objetivos sería observable y medible mediante diferentes pruebas (nacionales y aquellas elaboradas por cada docente) a lo largo de la vida escolar; y a procedimientos de control social y ético (nota de conducta).

Los conceptos de currículum presentados a continuación asumen implícitamente que, con respecto a las funciones de la educación y paradigmas, el currículum “a veces las refleja explícitamente, pero también están en las condiciones dentro de las que éste se desarrolla” (Gimeno, 1998, p. 107) y que es “la expresión del conflicto, y por la toma de conciencia de que el currículum constituye uno de los principales agentes en la introducción, preparación y legitimación de las formas de vida social” (McLaren, 1997, p. 55). Esto, sin obviar la reivindicación del docente como intelectual transformador (Giroux, 1997), en cuanto “el profesorado hace políticas desde abajo o, lo que es lo mismo, rompe la línea política impuesta desde arriba, aunque dentro de unos límites” (Gimeno, 2010b, p. 225).

Por último, resulta necesario indicar que la propuesta de conceptualizaciones del currículum amplía los niveles de la planificación curricular indicados por Gimeno (2010a): a) proyecto educativo (el

texto curricular), b) currículum interpretado por el profesorado y los materiales, c) currículum realizado en prácticas, d) efectos educativos reales (plano subjetivo de los estudiantes) y e) efectos comprobables y comprobados.

5. Currículum en Costa Rica: algunas definiciones posibles

En los segmentos previos, se indicaron las características y concepciones básicas del currículum, según los enfoques técnico, práctico y crítico, así como delimitaciones adicionales que resultaban necesarias para la comprensión de la propuesta de concepciones curriculares por esbozar en el presente apartado.

La estructura de la propuesta asume la premisa de que no puede existir una única definición de currículum, pues este debe ser comprendido a partir de su uso y práctica, motivo por el cual se sugiere la definición del currículum vinculada al área del conocimiento, como referente generalista. Esta permitirá construir la definición del currículum como proceso, la que a su vez es el marco delimitador de las acepciones del currículum como producto, currículum procesado, currículum como práctica educativa, currículum como vivencia educativa y currículum inesperado.

Las concepciones se construyen basadas en una posición ecléctica de los enfoques prácticos y críticos, con el horizonte de hacer posible su interpretación, análisis y práctica en la realidad del sistema educativo costarricense y con el supuesto de ser utilizados para el currículum construido, administrado y ejecutado por el Ministerio de Educación Pública, las universidades tanto públicas como privadas y por proyectos particulares de educación formal.

5.1. Currículum como área del conocimiento

El currículum es un área pedagógica que investiga, analiza y sistematiza el conocimiento sobre diseño, operacionalización, evaluación y mejora de los procesos educativos dirigidos a la transmisión, reproducción, transformación y construcción de saberes, habilidades, destrezas, sensibilidades y actitudes en el marco de la educación formal.

5.2. Currículum como proceso

El currículum es el proceso de interacción dialéctica entre un proyecto cultural, económico, político y social, que tiene como



objetivo planificación, control, operacionalización y evaluación de los procedimientos educativos dirigidos a la transmisión, transformación y construcción de conocimientos, habilidades, destrezas, sensibilidades y actitudes a aprender y desaprender, por parte del estudiante. Para ello, se estructura una planificación administrativa-pedagógica y financiera, así como una organización del poder, espacio y tiempo educativo, junto a la distribución de conocimientos por áreas, asignaturas o especialidades, el diseño de un programa de estudio (producto tangible de la selección y orden de contenidos), mediaciones didácticas, actividades vivenciales fuera del aula y la evaluación. La realidad de la operacionalización de dicho proyecto en el entramado educativo, mediado por las subjetividades, acciones e inacciones de tomadores de decisión en el nivel político, mandos medios y docentes, así como la resistencia, consciente o inconsciente, de docentes, estudiantes y sus familias favorecen la creación de un currículum real diferente al diseñado o esperado. Todo esto, en el marco de la interacción de los sujetos del sistema educativo en la globalización y la educación alterna, construida en medios de comunicación y redes sociales.

5.3. Currículum como producto

El currículum como proceso genera un producto curricular, es decir; significados, competencias, interacciones y sensibilidades en los estudiantes, profesores y los centros educativos en general. Esto es la manifestación tangible de una selección y organización de contenidos construida partiendo de la acción e inacción política y técnica de una determinada comisión o grupo de funcionarios. Ellos sustentan, consciente o inconscientemente, sus acciones en fundamentos (disciplinarios, psicológicos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, económicos, culturales, históricos y políticos), intereses y subjetividades, para establecer un programa oficial de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y sensibilidades por enseñar y a aprender-desaprender, el cual será supervisado-controlado por el gremio y mediado por creadores de material didáctico (libros, videos y otros), docentes y estudiantes.

Por tanto, la comprensión del currículum desde la complejidad de actores, componentes e interacciones participantes en su diseño e implementación conlleva superar la visión tradicional del producto curricular centrado en el dominio de contenidos por parte del estudiante, para dar paso a una evaluación de lo tangible e intangible sucedida en

actores (estudiante-profesor), aula, centro educativo, familia, comunidad y sociedad en general.

5.4. El currículum procesado

El currículum procesado es la transformación del programa de estudio en contenidos para enseñar o aprender. Se centra en la contextualización curricular y las actividades didácticas-evaluativas implementadas en el aula. Analizado metafóricamente, este currículum puede ser de procesamiento artesanal, cuando es realizado por el docente quien crea los materiales didácticos, o un currículum de procesamiento industrial, es decir, cuando es elaborado por empresas especializadas, como el caso de las editoriales.

En el procesamiento industrial, el currículum oficial es alterado con hormonas para el crecimiento de los contenidos (se priorizan unos sobre otros), se fractura por partes para la venta o se convierte en transgénico, lo que quiere decir un currículum alterado en sus componentes básicos (conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y sensibilidades), mediante la inserción de elementos externos (comentarios, fotografías, colores y otros elementos del material didáctico). De este modo, se genera un contenido similar al oficial, pero con variantes en su *ADN* que le convierten en sustancialmente diferente.

5.5. Currículum como práctica educativa

El currículum es un producto cultural y pedagógico que sistematiza las visiones, intereses y resistencias de tomadores de decisión, grupos de interés (partidos políticos, universidades, editoriales, grupos temáticos y otros), colectivos de presión (sindicatos, cámaras patronales, organizaciones religiosas y de la sociedad civil) y, en mucho menor medida, del docente y del estudiante. Estas visiones son plasmadas en hechos tangibles (infraestructura, programas de estudio, asignaturas, organización administrativa, tiempos pedagógicos y otros) y elementos intangibles (vinculados al currículum oculto propuesto por Torres, 1998) que interactúan con el contexto, para establecer limitantes y posibilidades a la acción del educador como mediador y del estudiante como agente activo del proceso de aprendizaje.



Por tanto, el currículum es una práctica educativa cuando es insertado en la dinámica de la institución rectora y en la vivencia cotidiana de los centros educativos y de las aulas.

5.6. Currículum como vivencia educativa

El currículum como vivencia educativa se da en el momento de la contextualización curricular, es decir, la transposición del diseño curricular a la realidad del aula, mediado por la planificación del docente (planeamiento didáctico o de contextualización curricular) y la acción pasiva-activa del estudiante. Ambos actores asumen, reproducen, transforman e implementan de diferentes formas el currículo, según sea la formación y las subjetividades del agente educativo (mando medio, administrativo, docente, estudiante y familia), de las condiciones pedagógicas, del contexto y del momento histórico

En este punto, el currículum adquiere significados, interpretaciones y acciones, desde la acción de estudiantes y docentes quienes pueden producir, transformar o rebelarse ante los contenidos, habilidades, destrezas, actitudes y sensibilidades impuestas en el programa de estudio. Por tanto, se puede definir como el currículum construido en la interacción de los tres pilares del sistema educativo: estudiante, docente y contenido/competencia.

5.7. El currículum inesperado

El currículum inesperado es aquello que sucede como producto de la vivencia educativa, pero que no fue planificado ni será evaluado explícitamente. Las implicaciones del contenido en la vida del estudiante, sus pensamientos, creencias, valoraciones, sentimientos, sensibilidades, destrezas y actitudes, en su vida cotidiana, la convivencia y su proyecto de vida, son parte del currículum inesperado, el cual puede girar desde el olvido total de lo aprendido hasta la oposición (resistencia) consciente y sistemática al contenido, al sistema educativo y hasta al mismo sistema social que legitima la estructura educativa.

5.8. El currículum reducido o formal

Esta interpretación es la concepción clásica y dominante, según la cual el currículo se reduce a un plan de estudios o programas de cursos, descontextualizado de su origen e implicaciones, priorizando la

técnica (selección de cursos, contenidos y actividades) y estableciendo los resultados desde la acción individual del estudiante.

El currículum reducido o formal representa una limitante para el análisis curricular, por la supuesta neutralidad técnica y una amenaza, al representar los procesos curriculares con una tenue línea divisoria, con áreas como la didáctica, evaluación educativa y administración.

A partir de las anteriores definiciones, resulta necesario replantear el papel del curriculista como la persona líder de un proyecto de educación o formación que plasma la interacción de fundamentos, aspiraciones pedagógicas, intereses implícitos u ocultos, realidades pedagógicas (centro educativo, comunidad y sistema) y vivencia educativa, en un documento orientador denominado estructura curricular que sistematiza la experiencia del diseño curricular.

En este contexto, el curriculista es una persona crítica para ver y comprender más allá de los elementos técnicos del currículum; negociadora entre intereses, grupos y personas; tomadora de decisiones; flexible a la hora de interactuar frente a la complejidad e incertidumbre durante el diseño; capaz de evaluar y analizar procesos, intereses, proyecciones de realidad, interacciones, significados, relevancias y pertinencia de elementos teóricos, pedagógicos, contextuales; consciente de lo determinante de la vivencia educativa y del currículum inesperado.

Estas características se plasmarán en un diseño curricular, es decir, el mecanismo mediante el cual la persona curriculista logra sistematizar las cualidades de un procedimiento de formación, manifiesto en un plan de estudios o su mejora, a partir de la construcción del currículum como área del conocimiento, proceso, producto, procesado, práctica educativa, vivencia educativa, inesperado y reducido o formal; todo lo cual se sistematiza parcial o totalmente en la estructura curricular.

Finalmente, la estructura curricular se conceptualiza como un contrato curricular; lo cual significa el documento formal de un plan de estudio que integra un análisis de viabilidad, justificación, fundamentación teórica (disciplinar y pedagógica), misión, visión, objeto de estudio, perfiles de ingreso y salida, objetivos generales y específicos (o propósitos, en caso de competencias), malla curricular, áreas, ejes, distribución de cursos, grado académico, población meta, metas del plan y, finalmente, el programa de los cursos o asignaturas. Esta concepción implica que la estructura curricular es solo un reflejo parcial del currículum, en el que se establece una serie de mínimos necesarios para la



calidad educativa, pero que debe ser flexible para permitir la constante innovación y evolución de la propuesta pedagógica, tanto desde la formalidad hasta la vivencia del currículum en las aulas.

6. Conclusiones

Lo expuesto en el presente ensayo permite visibilizar la diversidad de posibles concepciones del currículum, a partir de paradigmas que los diversos autores tienen sobre la educación, la sociedad, la cultura y otros ejes estructurantes de sus análisis. De este modo, la categorización de los enfoques curriculares con base en las categorías técnica, práctica y crítica permite establecer un contexto de acercamiento a la definición de lo curricular, desde premisas básicas en su construcción.

Adicionalmente, fundamentadas en una posición ecléctica de los enfoques práctico y crítico, así como en delimitaciones contextuales para el caso costarricense, se ha elaborado las concepciones de currículum vinculado al área del conocimiento, currículum como proceso, currículum como producto, currículum procesado, currículum como práctica educativa, currículum como vivencia educativa y currículum inesperado. Estas nociones aportan elementos para la reflexión-acción del currículum costarricense desde su uso y su práctica, permitiendo establecer una diferenciación de conceptos, según sea el hecho por analizar o realizar con (o en) el currículum, pero con elementos, implícitos y explícitos, comunes.

A corto plazo, resulta necesaria la ampliación de las reflexiones sobre el currículum en Costa Rica, con el objetivo de construir concepciones, características y delimitaciones comunes para los encargados de diseñar, investigar e implementar dicho currículum. Igualmente, se requiere un marco para la reflexión-acción sobre las posibilidades de mejora y transformación del mismo currículum en las circunstancias de nuestra sociedad, al iniciar el siglo XXI.

Referencias

- Apple, M. (1996a). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
Apple, M. (1996b). *Política Cultural y Educación*. Barcelona: Paidós.
Apple, M. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
Bolaños, G. y Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. Costa Rica: EUNED.
Casarini, M. (2005). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.

- Clemente, M. (2010). Diseñar el currículum prever y representar la acción. En J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 269-293). Madrid: Morata.
- Escudero, J. et al. (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis Educativa.
- Freire, P. (1997). Educación y participación comunitaria. En M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo y P. Willis (eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 83-96). Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1984). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Garbano, G. (2001). La administración curricular en la educación superior caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación* 25(2), 25-39.
- Gimeno, J. (2010a). ¿Qué significa el currículum? En J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-44). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010b). El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento. En J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 180-202). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2001). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Gimeno, J. (1997). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. España: Morata.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando los límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. España: Paidós.
- González, M. (2010). Los colectivos depauperados repolitizan los currícula. En J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 128-148). Madrid: Morata.
- González, V. (2018). La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones. *Revista Educación*, 42(2), 1-17.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Guirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Argentina: AIQUE. Recuperado de <http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/Ensenanza.pdf>
- Jiménez, L. (2008). Enfoque curricular centrado en la persona. *Revista Educación*, 32(1), 63-76.
-



- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía: analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: LOM.
- Mora, A. (2001). Los contenidos curriculares del plan de estudios: Una propuesta para su organización y estructura. *Revista Educación*, 25(2), 147-156.
- Mora, A. y Herrera, M. (1998). *Lineamientos para elaborar el perfil académico profesional*. San José: Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Educación Costarricense.
- Rodríguez, C. (2013). El potencial curricular de los libros de texto para generar experiencias de aprendizaje. *Revista Educación*, 37(1), 119-129.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del Currículo. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Troquel.
- Torres, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 84-102). Madrid: Morata.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto* (sexta edición). Madrid: Morata.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Zabalza, M. (2004). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.



Integración del pensamiento freireano al quehacer universitario: hacia una transformación de la propia praxis

Cinthya Olivares Garita¹
Universidad Nacional
Costa Rica
coliga@una.ac.cr

*«El proceso liberador no es tan sólo un crecimiento profesional: es una transformación al mismo tiempo social y de uno mismo, un momento en el que “aprender” y “cambiar la sociedad” caminan juntos»
(Freire y Shor, 2014, p. 85).*

Resumen

A partir de las ideas de Paulo Freire y de otros autores mencionados en el desarrollo de este ensayo, se realiza un análisis crítico de las falencias propias del personal docente universitario y del sistema educativo en general. Se exploran cuatro acciones transformadoras inspiradas en las ideas freireanas de dialogicidad, pedagogía de la pregunta, el binomio dialéctico reflexión-acción y la alfabetización crítica. El objetivo del presente escrito es propiciar una autoconciencia en el cuerpo docente, con el fin de liberar su praxis de los vicios tradicionalistas y propiciar la transformación del estudiantado, como producto de esa liberación.



Recibido: 20 de mayo de 2019. Aprobado: 28 de octubre de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.3>

- 1 Magíster en Segundas Lenguas y Culturas con énfasis en Inglés como Lengua Extranjera para Alumnado Adulto y magíster en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo de la Universidad Nacional de Costa Rica. Doctorando en Educación con énfasis en Educación Emocional de la Universidad Internacional Iberoamericana de México.

Palabras clave: pensamiento freireano, alfabetización crítica, reflexión-acción, dialogicidad, pedagogía de la pregunta.

Abstract

Based on Pablo Freire's thinking and other experts' mentioned in this essay, the author analyzes critically university professors' weaknesses and the educational system's in general. Four transforming actions inspired by Freire's ideas about dialogicity, pedagogy of the question, the reflection-action dialectical binomial, and critical literacy are explored. This essay aims to foster self-awareness in university professors for the purpose of freeing their praxis from traditional vices and boosting the transformation of the students as a result of that liberation.

Keywords: Freire's thinking, critical literacy, reflection-action, dialogicity, pedagogy of the question.

Introducción

La educación formal ha sido un arma poderosa de transformación social. A través de ella una sociedad es capaz de expandir su conocimiento científico, cultural y tecnológico. Lastimosamente, es también utilizada como instrumento de manipulación ideológica de las masas. Es decir, los controles despóticos sobre lo que se debe aprender y cómo debe hacerse en los centros de estudio son dictados por ideologías absolutistas. Ante esta paradoja de la educación, surge el pensamiento freireano influenciado por las ideas filosóficas de Hegel, Husserl, Gramsci y Marx. Sus creencias fundamentan el aprendizaje centrado en el estudiantado y su realidad social, así como la pedagogía crítica y transformadora (Masi, 2008).

Para Hegel (1991), la educación debe tener su punto de partida, el cual, ciertamente, es la humanización mediante la formación ética. Humanizar conlleva al cuerpo docente y estudiantil mismo a comprender su posición dentro de la sociedad a la cual pertenece. De Husserl, filósofo representante de la fenomenología trascendental, se rescata la noción de la consciencia intencional. Su obra evoca el retorno al uso de la razón como instrumento esencial para lograr la superación. Esta consciencia intencional devela un proceso de concienciación y utilización



de la criticidad, en el que el sujeto trasciende “la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual, la realidad se da como objeto cognoscible y el hombre asume una posición epistemológica” (Sáiz, 2003, p. 122).

La filosofía de Antonio Gramsci, quien junto con Freire es reconocido por sus aportes a la educación radical, establece una crítica al sentido común. Desde su línea de pensamiento, el sentido común no es más que un conformismo ante la realidad, lo que representa un gran desafío. Gramsci (1972) se enfrenta al reto de reemplazar el sentido común por una filosofía de la praxis. Freire incorpora parte de este desafío en su definición de praxis conformada por el binomio dialéctico e indivisible reflexión-acción. Por último, Marx es quien apuesta por el rol activo del sujeto cognoscente en el ciclo gnoseológico definido por Freire (Santos, 2008). Es decir, en la relación trabajo-producción, la persona construye el conocimiento al actuar y someter el pensamiento a la acción.

Pablo Freire es quien, a través de su discurso y sus ideas, ha provocado una transformación revolucionaria, mas no reaccionaria, del acto educativo. Ha impregnado de ideales y despertado el coraje y la osadía del cuerpo docente, en su lucha por un cambio social desde las aulas. Su aporte político e intelectual a la educación, si bien surgió en la década de los 60, aún hace eco resonante en las mentalidades abatidas por la ideología opresora que prevalece. La ideología neoliberal, mercantil y capitalista ha enajenado el potencial de la mente humana a lo largo de los años en nuestra sociedad costarricense. Liberar la mente es el primer paso de la emancipación propia de la esclavitud política y social, según Gramsci (1972), y es Freire quien da fundamento pedagógico para que tanto el personal docente como el estudiantado inicien el camino hacia esa liberación.

Al rescate de la educación liberadora: praxis según Freire

Si se partiera del supuesto de que, “es necesario que quien sabe, sepa sobretodo que nadie sabe todo y nadie ignora todo” (Freire, 1982, p. 27), se podría llegar a un convencimiento de la incapacidad de conocer todo y de la existencia de la reciprocidad en el acto educativo. En otras palabras, el cuerpo docente y el estudiantado se necesitan mutuamente para transformarse, para liberarse a través de su propia praxis. Desde la perspectiva freireana, la praxis conlleva la infalible vinculación de

la relación acción-reflexión-acción. El sujeto interpreta su realidad, su vida y, a partir de esta interpretación, ejerce su práctica más conscientemente, provocando una acción transformadora *a posteriori* (Streck, Redín y Zitkoski, 2010). Esta apropiación de la vida mediante el análisis crítico le permite a cada uno la modificación de su realidad.

Praxis es, por lo tanto, el resultado de una actuación consciente y responsable que rompe con la alienación y la domesticación, para dar paso a la transformación de uno mismo y del propio entorno. La perspectiva freireana sobre la praxis rompe con el paradigma educativo de nuestra sociedad actual. ¿En qué medida la teoría es internalizada no solo para ser luego arrojada en una prueba, sino más bien interpretada, aprehendida y puesta en acción para transformar? Esa es una interrogante digna de un análisis exhaustivo.

Ahora bien, ¿en qué medida el colectivo estudiantil comprende que la educación no es un acto del uno para el otro sino una práctica hecha en comunión (Streck, Redín y Zitkoski, 2010)? Basada en esta última inquietud, la perspectiva del conocimiento y del ciclo de construcción de este debe variarse. El saber no es un producto finalizado y en su construcción participan tanto el discente como el docente. Con este enunciado se pone fin a la contradicción educador-educando y se convierte en una correspondencia indisoluble, en la cual tanto el estudiante se convierte en educador como el docente en educando, en el proceso gnoseológico citado por Freire.

La praxis evocada por Freire reconoce la grandeza de la palabra de cada uno de los actores del ciclo gnoseológico. La interpretación de la realidad reviste al sujeto de propiedad para ejercer el poder de la palabra y, por lo tanto, de ejercitar el derecho de ser escuchado y de provocar una liberación. A medida que se produzca una liberación de la consciencia, se produce una social (Streck, Redín y Zitkoski, 2010). La provocación de esta es el tapiz que debe imperar en cada acto educativo, en el cual se pretenda dignificar a ambos sujetos (docente-discente), elevando su esencia a una transformación propia y de su entorno.

Transformación de la praxis universitaria

La responsabilidad que yace en las manos del personal docente es de proporciones significativas. Si tan solo los educadores pudiéramos percatarnos del poder otorgado a través de la profesión misma de formar o de-formar a los discentes, otra consciencia surgiría al ejercer



nuestra tarea educativa. Freire destaca que la educación pensada en virtud de la humanidad comprende “una rigurosidad metódica, la investigación, el respeto a los saberes del educando, la conciencia del inacabamiento, la curiosidad, el saber escuchar y la disponibilidad para el diálogo” (Streck, Redín y Zitkoski, p. 187, 2010). Además, la óptica de Kant (1983), quien establece que la formación hace a los seres humanos, fundamenta el papel protagónico del cuerpo docente en el proceso educativo enaltecido por Freire: uno de liberación y transformación.

Pero, ¿cómo ocasionamos una educación liberadora, crítica y transformadora basada en los apuntes de Freire, si el panorama educativo universitario parece estar anquilosado y ser restrictivo, inquestionable, vertical, carente de creatividad y criticismo? El anhelo del corazón y el pensamiento de Paulo Freire es aún el mismo anhelo de muchos educadores en la actualidad. Entonces, sí hay esperanza. Primeramente, ante un panorama educativo castrado de curiosidad, imaginación y que hipertrofia los sentidos (Streck, Redín y Zitkoski, 2010), no queda más que el pronunciamiento de un personal docente osado, valiente, decidido y, sobre todo, comprometido con la profesión y la sociedad.

Por tanto, es así como el sistema educativo que describe Freire no excluye al nuestro. Desafortunadamente, se percibe en nuestras aulas universitarias la ausencia de criticidad, creatividad, intuición y entusiasmo en el estudiantado, así como muchos de estos elementos en el cuerpo docente. Aun cuando el modelo pedagógico distintivo de la Universidad Nacional procura la escucha y conversación reflexiva entre el personal docente y el colectivo estudiantil, el uso de metodologías y prácticas pedagógicas innovadoras, el desarrollo de un comportamiento tanto crítico como reflexivo y la generación de una actitud emprendedora en los futuros profesionales (Universidad Nacional, 2012), las falencias de educadores(as) y educandos son evidentes.

El querer transformar y ser transformado, a través de la educación, demanda un acto de valor y humildad. Se requiere fortaleza para realizar una radiografía de nuestra propia praxis y aceptar que, aunque sean muchos los años y los títulos, aún hay mucho por mejorar en esta área. En este sentido, es menester tener en cuenta que la lectura del legado de Freire le permite al lector llegar a un convencimiento de la necesidad de un cambio y mejoramiento continuo urgentes. ¿Cómo iniciar la ruta hacia la praxis descrita por Freire en aras de contribuir a una

autosuperación y transformación del estudiantado y el cuerpo docente universitario? El punto de partida es la realización de un autoanálisis y luego de un seguimiento cuidadoso de cuatro acciones transformadoras que la sabiduría freireana nos ha heredado: la dialogicidad en acción, la pedagogía de la pregunta, el binomio reflexión-acción y la alfabetización crítica.

Dialogicidad en acción

Es la educación un pilar fundamental que moldea y transforma al sujeto. De esta transformación participan activamente tanto el docente como el discente. Según Freire (1996), “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (p. 25). Para perpetuar la existencia armoniosa de la relación recíproca enseñar-aprender, el diálogo adquiere una relevancia esencial.

Bajo esta premisa, ¿estamos los integrantes del cuerpo docente universitario dispuestos a dialogar con el estudiantado? La respuesta más expedita es una negación aparente por parte del profesorado. ¿Por qué no estamos dispuestos a dialogar? Posiblemente, exponernos a interrogantes del estudiantado desnuda nuestra esencia y revela quiénes realmente somos, nos hace ver débiles y nos toma por sorpresa. Es decir, el personal docente, al ser cuestionado, se llena de miedos e incertidumbre.

Freire y Shor (2014) dan respuesta a las interrogantes anteriores. El profesorado no está “preparado para evaluar sus propias habilidades como líderes de debates, escuchan pocos conferenciantes estimuladores y críticos, y no reciben capacitación para preparar la voz en ningún arte dramático de más confianza en su propia creatividad verbal” (p. 75). Es decir, los docentes se escudan detrás de los métodos tradicionalistas, como la clase expositiva, para no enfrentar la incertidumbre y el temor que le generaría una clase dialógica. Por otro lado, el cuerpo estudiantil parece haber sido silenciado, producto de la pasividad y rigidez con la que el sistema lo ha formado. Está lleno de temor a ser expuesto al ridículo cuando formula preguntas “erradas”. La inactividad y represión del estudiantado ocurren al instaurar una pedagogía transgresora del pensamiento libre y creativo.

Freire establece un enfoque digno de atención para quienes pretendemos iniciar un cambio hacia una pedagogía liberadora. Todo inicia con el saber escuchar. Esta simple acción resta autoritarismo al discurso



vertical del cuerpo docente y transforma el acto del diálogo de “quien habla *para* los educandos en la horizontalidad a quien habla *con* los educandos” (Streck, Redín y Zitkoski, 2010, p. 461). El estudiantado merece ser escuchado y, desde su realidad, puede brindar una luz que no es más tenue que ninguna otra. Este empoderamiento del cuerpo estudiantil para adentrarse en un diálogo se genera a partir del convencimiento del profesorado sobre esta necesidad.

Con el afán de integrar este aspecto del discurso freiriano al quehacer universitario como propuesta de transformación de la propia praxis, es necesario realizar tres pasos sencillos extraídos de la lectura del discurso de Freire. Primeramente, aprender y enseñar a escuchar. Luego, partir de la realidad del estudiantado para contextualizar el contenido y facilitar el aporte de este durante el diálogo (problematización) y, por último, utilizar las lecturas y contextualizarlas. Esta práctica es de aplicación general en los cursos del currículo de cualquier carrera, especialmente en aquellos en los cuales el peso teórico es de consideración.

El dialogar, una vez horizontalizado el discurso, más que una disposición conlleva una acción. Existen acciones facilitadoras de un diálogo más efectivo. Dentro y fuera del aula, se pueden establecer mesas dialógicas disciplinarias e interdisciplinarias. Las primeras pueden ser realizadas por el cuerpo estudiantil y docente de una misma carrera. Esta práctica, en la que todos con una misma voz puedan exponer sus puntos de vista sobre su realidad como estudiante o profesor, contribuiría al desarrollo personal y, por ende, profesional del personal docente y del colectivo estudiantil en conjunto. Pueden realizarse mesas dialógicas disciplinarias entre el estudiantado, entre el personal docente y, mixtas, de estudiantes con docentes. Todas las tres generarían grandes aportes al crecimiento y al progreso académico tanto del estudiantado como del cuerpo docente involucrado.

Además, la creación de mesas dialógicas interdisciplinarias produciría un mayor impacto en la comprensión del papel fundamental de la universidad y su aporte a la sociedad, tomando en cuenta los diferentes saberes. Basados en esta práctica, se asumiría el reto de Freire de “construir nuevos saberes a partir de la situación dialógica que provoca la interacción y la división de mundos diferentes, pero que comparten el sueño y la esperanza de construir juntos nuestro ser más” (Streck, Redín y Zitkoski, 2010, p. 153).

La puesta en práctica de una pedagogía de la pregunta

Desde la óptica de Freire (2013), aún hoy prevalece la pedagogía de la respuesta sobre la pedagogía de la pregunta. El estudiantado encuentra a su disposición datos excesivos de los cuales no se plantea ningún cuestionamiento y ni siquiera muestra curiosidad por preguntar. Es decir, hay muchas respuestas para todo, pero pocas preguntas construidas críticamente. Pareciera ser que la educación bancaria o tradicionalista ha paralizado el cuestionamiento del educando, a través de la rigidez de sus prácticas. Al imperar una educación transmisiva, el colectivo estudiantil solo se retrata como un recipiente de la información dispuesto a ser llenado por el conocimiento transmitido por el personal docente. En esta medida, “los educadores y los educandos se archivan, se anulan... no hay creatividad, no hay transformación, no hay saber” (Freire, 1987, p. 58).

Igualmente, Gadamer (1994) concibe la construcción de preguntas como el arte de pensar para la construcción del conocimiento. Ahora bien, en el plano educativo, preguntar es un recurso pedagógico de relevancia que no ha recibido el valor ni la atención merecidos. Para Freire, “todas las preguntas merecen respuesta, y nosotros quizá, nunca tengamos la respuesta, si no una de las respuestas. Debemos evitar el dogmatismo y la falta de respeto” (Freire y Shor, 2014, p. 277). Esto es quizá parte del empoderamiento que debe suceder en el cuerpo estudiantil y la actitud con la que el conjunto docente debe abrazar el acto educativo. Enseñar a preguntar equivale a enseñar a pensar. Es decir, pensar conlleva una orientación del discente hacia la reflexión (interpretación y comprensión de la realidad) anterior al planteamiento de la pregunta; una vez formulados los cuestionamientos y dado el intercambio de estos, se produce la construcción del conocimiento y una posible transformación del sujeto y su realidad.

Lastimosamente, no solo el sistema educativo ha estancado la creatividad y la curiosidad para preguntar. Nuestra cultura propia ha retraído nuestro actuar, nuestro asombro y nuestra motivación para preguntar. Desde pequeños se nos ha negado el derecho a preguntar y esto se refleja en los salones de clases. Nuestros cursos, en muchos casos, están llenos de jóvenes introvertidos, poco arriesgados y temerosos. El cambio del panorama de favorecer una pedagogía de la pregunta es vital, cuando se procura una transformación de la praxis universitaria.



El inicio de este cambio radica en las prácticas que el estudiantado realiza tanto dentro como fuera del aula. Una de las acciones necesarias para lograr una transformación del colectivo estudiantil es la implementación de “la clase invertida” o “*the flipped classroom*”. Este método centrado en el estudiantado consiste en convertir la instrucción directa en indirecta, empoderando al cuerpo estudiantil a investigar y cuestionarse fuera del salón de clases, a través de las TIC, como primer paso, y luego realizando trabajos y actividades de clase, como la resolución de conflictos, en las cuales el personal docente se convierte solamente en guía. Al final de este ciclo, el profesorado consolida el aprendizaje a través de un resumen en forma de cierre.

Este tipo de aprendizaje es un paso hacia la ruptura de la educación controlada únicamente por el cuerpo docente. La clase invertida genera reflexión, pensamiento crítico, comprensión de contenidos, aprendizaje colaborativo entre pares y aumenta el compromiso (Mattis, 2014). En un programa de curso universitario, de cualquier índole, el aula invertida se puede integrar. Al llegar al nivel de educación superior, el estudiantado ha adquirido la madurez para responsabilizarse por el primer paso, es decir, la investigación de un tema. Además, actualmente, la mayor parte del cuerpo estudiantil universitario ha desarrollado competencias sobre el uso de los recursos tecnológicos, de una manera efectiva y responsable.

Otra acción posible para fomentar la construcción de preguntas críticas es la implementación del método socrático en el análisis de las lecturas de clase. Este es utilizado para profundizar la comprensión de un contenido, a partir de preguntas generadas sobre dicho tema. Un integrante del cuerpo estudiantil selecciona un tema, los demás participantes lo interrogan hasta convencerlo de que sabe menos de lo que pensaba sobre el contenido en un principio. En consecuencia, se entabla un diálogo socrático. Las preguntas formuladas son mezcladas con un poco de ironía hasta llevar a la persona interrogada a cuestionarse a sí misma de lo que inicialmente creía o hasta a contradecir su primera respuesta. El cometido de este diálogo socrático es generar pensamiento cada vez más complejo. Los pasos de este método se detallan a continuación:

En el primero, un interlocutor A (un docente) da una tesis o afirmación que la contraparte considere incierta, lo cual lleva a un análisis y su refutación. En segundo lugar, la contraparte

manifiesta su opinión y sus premisas, es decir, aquello que sustenta su punto de vista. A continuación, el primer interlocutor argumenta y la contraparte reconoce que los razonamientos que ha ofrecido son contrarios a la primera afirmación. Finalmente, la contraparte puede demostrar con sus proposiciones que la tesis del interlocutor A es falsa y que por lo tanto su negación es verdadera (Zetina-Esquivel y Piñón-Rodríguez, 2017, p. 84).

Este método favorece el desarrollo de habilidades como la crítica, la imaginación, la reflexión, la creatividad y la empatía (Zetina-Esquivel y Piñón-Rodríguez, 2017), además de ser una opción de construcción de preguntas.

Reflexión- acción

El sujeto cognoscente en la filosofía freireana (2014) es reconocido por características como la acción, la reflexión crítica, la curiosidad, el cuestionamiento exigente, la inquietud y la duda. Para este pedagogo todos conocemos algo e ignoramos algo; por lo tanto, el conocimiento no es lineal, sino más bien cíclico y dinámico, siempre en construcción, al igual que los individuos que lo cimientan. En el proceso de construcción del saber, el profesorado desempeña un papel determinante. Como parte del binomio reflexión-acción, la praxis cumple su razón de ser, al asumir que la práctica y la teoría son indisolubles y que permanecen en constante diálogo (Streck, Redín y Zitzoski, 2010). El estudiantado, debido a su formación tradicionalista en el aula, asume la construcción del conocimiento como un proceso estático y carente del roce con la realidad.

Desde esta perspectiva, es conveniente que la teoría sea ligada a la práctica y viceversa, sin concebirlas como dimensiones separadas ni alejadas una de la otra. En el quehacer universitario, el profesorado es el agente que puede devolver este sentido a la praxis. Este puede guiar al colectivo estudiantil a rehacer su propio proceso de aprender a conocer. Únicamente esto se podrá implementar cuando el cuerpo docente asuma su posición en el acto educativo y su deseo por guiar al estudiantado hacia una transformación de su pensamiento; tal como lo señala Freire (1993), “el proceso de enseñar, que implica el de educar y viceversa, involucra *pasión de conocer* que nos inserta en una búsqueda placentera, aunque nada fácil” (p. 11).



Específicamente, una propuesta clave para la integración de la reflexión-acción en nuestro quehacer universitario es la realización de la técnica ateneos didácticos. Ellos se conciben como pequeños espacios de reflexión y acción, a través de la ejecución de reuniones en las que se dan a conocer diferentes puntos de vista y conflictos. El papel de las personas participantes es debatir posibles soluciones al conflicto o respuestas a las cuestiones planteadas (Alen, 2013). Esta técnica produce la reflexión entre pares y una socialización de los saberes. Se cumple, de esta forma, el principio del respeto a la palabra del otro; principio por el que tanto abogó Freire en toda la extensión de su discurso.

Por ejemplo, como parte de la carrera Enseñanza del Inglés de la Universidad Nacional de Costa Rica (igualmente puede ser incluido en cualquier otro curso de práctica docente), el estudiante-profesor cumple con la impartición de 50 clases en una institución educativa y la asistencia a una sesión semanal de seminario en la universidad. Cada semana, después de la clase que el estudiante practicante desarrolle y como parte de las actividades del seminario, se puede plantear la técnica *ateneo didáctico*. Los estudiantes se reúnen en subgrupos, dialogan sobre los conflictos, incertidumbres e inquietudes que enfrentaron durante su día de práctica. Cada integrante del subgrupo participa en este momento de reflexión, al plantear una resolución al conflicto o una respuesta a la inquietud expuesta. Las diferentes resoluciones al conflicto o respuestas a las inquietudes se registran en una memoria de clase. Posteriormente, el personal docente se da a la tarea de revisar y complementar o ampliar, con su experiencia, dichas memorias.

Como se ha argumentado, esta acción transformadora garantiza la lectura crítica de los problemas y la ejecución inmediata de una solución para modificar la realidad. Los estudiantes practicantes están expuestos al devenir del día tras día, lo cual les brinda la oportunidad de contrastar la teoría con lo vivido en el preciso momento que algún suceso se gesta. A través de este roce con la realidad, resultaría propicio iniciar el ciclo freireano teoría-palabra-acción, por medio del ateneo didáctico.

Otra acción transformadora descrita por Freire y digna de mención es el cierre de clase a través de un resumen o síntesis. Después de un análisis introspectivo, se podría concluir que como docentes nuestra atención ha estado centrada en el inicio y el desarrollo de las clases únicamente, o sea, el cierre no ha recibido el tratamiento adecuado.

Muchas podrían ser las excusas, pero dos de ellas son el “trajín del día” y la distribución del tiempo. Entonces, ¿es un cierre tan importante como un inicio de clase? Desde la perspectiva de Freire, sí. Para él y Shor (2014), se debe estimular el final a través de un resumen, el cual puede “convertirse, entonces, en un acto de reflexión entre iguales, en lugar de ser un sello protocolar del profesor sobre la hora de trabajo” (p. 245). Es decir, el cierre puede estar a cargo tanto del docente como del estudiantado, de manera que se convierta el momento en un espacio de construcción y síntesis del conocimiento adquirido.

En el mismo sentido, una técnica de reflexión que puede ser incorporada a los fines de clase es el planteamiento de Cerletti (2003), al establecer tres preguntas esenciales que el profesorado debe formular a sus estudiantes: “Y tú... ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué harías?” El autor plantea que la liberación del colectivo estudiantil sucedería gracias a que “las respuestas, entonces, dejarán de ser un secreto que atesora el maestro para transformarse en una conquista, de cada alumno, sobre los saberes, sobre el mundo y sobre sí mismo” (p. 147). Estas tres interrogantes pueden ser utilizadas para crear un cierre de clase efectivo. Significa, entonces, que cada vez que se realice un final o conclusión de una clase o actividad, se brindará un espacio para que el estudiantado participe y pueda crear el resumen o clausura, a través de la utilización de las tres cuestiones anteriores. El objetivo de esta acción transformadora es procurar el empoderamiento del cuerpo estudiantil, partiendo del valor y la grandeza de su palabra.

Alfabetización crítica

La alfabetización crítica es la capacidad de leer más allá de las palabras, “es hacer de la reflexión crítica de la sociedad una actividad fundamental, es evitar el vuelo sobre las palabras... que impida aprender cómo se relaciona el aprendizaje con la realidad” (Freire y Shor, 2014, p. 141). Para lograr alfabetizar críticamente al estudiantado, debemos cuestionarnos si tenemos la respuesta a las siguientes inquietudes, antes de la ejecución de una actividad de lectura: ¿En qué medida conocemos al ciudadano que la sociedad nos demanda formar? ¿Cómo y para qué necesitan mis estudiantes la información expuesta? ¿Qué valores extraerá el estudiantado de la lectura que les permita efectuar una liberación de su conciencia? ¿Contribuye esta lectura a la formación de una conciencia



más crítica, reflexiva y propositiva? ¿Concibo a mis estudiantes promotores de un cambio o acción social, después de leer el texto?

En efecto, esta serie de preguntas y quizá otras más que el profesorado se pueda plantear encauzan el deseo del cuerpo docente por generar criticidad, a través de las lecturas. En este mismo sentido, se recomienda analizar el impacto del contenido de cada texto incluido en el plan de clase. Una vez que el colectivo estudiantil toma el tiempo para leer, se le dirige a replantearse el contenido, es decir, si se describe un hecho, bien podría preguntarse “¿Por qué sucedió de esta manera y no de la otra?” o “¿Cuál fue la razón del comportamiento de (personaje)?” “¿Existe otra forma de hacerlo?”. Luego, se le solicita al estudiantado realizar una investigación pequeña acerca de las cuestiones formuladas.

Propuesta para la integración del pensamiento freireano al quehacer universitario

Pablo Freire destaca insistentemente varios aspectos estratégicos que el profesorado puede implementar para obtener resultados óptimos en pro del colectivo estudiantil. Algunos de estos aspectos fueron señalados como acciones transformadoras del pensamiento freireano a lo largo de este ensayo: dialogicidad, pedagogía de la pregunta, reflexión-acción, y alfabetización crítica. Precisamente, he planteado aquí esas cuatro acciones principales que, desde mi experiencia docente, atribuyo como urgentes y vitales en la labor universitaria. Reconozco

que, aunque se han realizado esfuerzos individuales por mejorar la praxis universitaria, se necesita un plan con acciones transformadoras y prácticas concretas para ser ejecutado a corto plazo y que sirva de solución a la carencia actual de un estudiantado empoderado (ver tabla 1).

Tabla 1
Acciones transformadoras inspiradas en las ideas de Freire y su posible implementación en el quehacer universitario

ASPECTO EN LA SABIDURÍA FREIREANA	ACCIONES TRANSFORMADORAS PARA IMPLEMENTAR	MOMENTO DE SU APLICACIÓN	RECURSOS
Dialogicidad	-Proceso freireano para lecturas y actividades: Saber escuchar. Partir de la realidad del estudiante. Contextualizar las lecturas. -Mesas dialógicas Disciplinarias. Interdisciplinarias.	Durante el tiempo efectivo de clase. Dentro de la clase y la hora estudiante. Momentos que las autoridades universitarias dispongan.	Lecturas y actividades de clase. Espacio físico para reuniones.
Pedagogía de la pregunta	- <i>Flipped classroom</i> (el salón invertido). -Método socrático.	Durante el tiempo dentro y fuera de la clase.	Las TIC. Material de clase.



Reflexión- acción	<p>-Ateneos didácticos en la reflexión de su propia práctica y una producción resultante de dicha práctica (diario de clase o memoria).</p> <p>-Realizar un resumen de clase de cierre, ayudando a los estudiantes a contestar ¿qué ves?, ¿qué piensas?, ¿qué harías? (Cerletti, 2003).</p> <p>-Solicitud a las autoridades para ejercer un espacio de reflexión pedagógico-institucional para docentes y alumnos.</p>	<p>Durante el tiempo de clase.</p>	<p>Lecturas y actividades d</p> <p>Espacio físico reuniones.</p>
Alfabetización crítica	<p>-Realización de lecturas y cuestionamientos críticos.</p> <p>-Realizar una investigación pequeña basada en las consultas planteadas.</p>	<p>Durante el tiempo dentro y fuera de la clase.</p>	<p>Lecturas y actividades d</p>

Nota: Elaboración propia, 2018.

Es necesario recalcar que este plan de acciones transformadoras no tiene validez por sí solo. Para su implementación requiere dos voluntades: la del profesorado y la del estudiantado. Asimismo, estas acciones, como parte de una pedagogía crítica y creativa, cobran un gran sentido en la medida en que el cuerpo docente se compromete con su papel liberador y lucha por ello al igual que el colectivo estudiantil.

En concreto, la ejecución de estas acciones liberadoras implica esfuerzo y sacrificio para consolidar el acto educativo como un proceso en el que tanto educador como educando se construyan a sí mismos, simultáneamente. Este proceso se convierte para Freire (1992) y muchos de los casos, “[en] un parto...un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo” (p. 45). En consonancia con este sentir freireano, tal plan de acción, una vez atendido, pretende producir una doble transformación: la del corazón del profesorado y la de las estructuras verticalizadas que entraban el quehacer universitario y el sistema educativo en general.

Reflexión final

Leer a Freire y no romperse internamente como profesional “formado” no es posible. Freire, a través de su ideología y su aporte de corte político-intelectual, confronta al ser interno del personal docente y lo invita a realizar un replanteamiento de su propia praxis. Su posición radica en reinventarse continuamente, a través de la revisión del paralelismo y la concordancia entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace. Un educador liberado puede convertirse en uno liberador. Este último produce estudiantes activos, reflexivos, críticos, curiosos y, sobre

todo, ansiosos de provocar un cambio social. Por lo tanto, las acciones transformadoras discutidas en el desarrollo de este ensayo debieran ser incorporadas como herramientas fundamentales a la agenda de clase del profesorado universitario, para provocar una educación liberadora.

En primer lugar, el método dialógico y el empoderamiento serían armas concretas de la pedagogía liberadora, la cual posibilitaría el rompimiento de la cultura del silencio en el colectivo estudiantil. Construir puentes de comunicación entre el cuerpo docente y el estudiantado es tarea propia del quehacer universitario. Acabar con la postura verticalizada del personal docente urge. Por esta razón, las dos acciones transformadoras: el proceso freireano para la realización de lecturas en la clase y las mesas dialógicas facilitarían el diálogo horizontal, provocando en el estudiantado una humanización de sus pensamientos e ideas. En este sentido, Freire (2002) ilustra la importancia del diálogo en la comunicación y da preponderancia a su existir en el acto educativo, de una manera apasionada y clara:

El diálogo es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad (Jaspers). Se nutre de amor, de humanidad, de esperanza, de fe, de confianza. Por eso, solamente el diálogo comunica. Y cuando los dos polos del diálogo se ligan entre sí, con amor, con esperanza, con fe en el prójimo, se hacen críticos en la procuración de algo y se produce una relación de ‘empatía’ entre ambos. Solo allí hay comunicación (p. 51).

En segundo lugar, la implementación de una pedagogía de la pregunta es vital en el establecimiento de una educación liberadora. La percepción del estudiantado como un ente que permanece inmutable y vacío apremia ser erradicada. El profesorado debe generar el pensamiento y la desinhibición para cuestionar y analizar. El resultado que se produce al valorar el pensamiento del estudiantado es producto de la horizontalización y la humanización del acto educativo. De lo contrario, la consecuencia sería “una educación sin alegría o inspiración” (Freire y Shor, 2014, p. 250). Y, en definitiva, esto es un efecto que no podemos sentirnos orgullosos de tener en nuestras instituciones de educación superior. La clase o salón invertidos y el método socrático son prácticas transformadoras que iniciarían con erradicar la verticalización del conocimiento.



En tercer lugar, la reflexión-acción como aspecto vital de este plan de acciones transformadoras desencadenaría el inicio de la pedagogía creativa. Los ateneos didácticos, los cierres efectivos de clase y los espacios de reflexión dentro de una institución educativa son elementos indispensables para estimular una educación emancipadora y responsable, opuesta a la bancaria.

Por último, la alfabetización crítica es la cuarta acción transformadora que se especifica en el plan anterior. En la misma línea argumentativa, la reflexión crítica debe ser el punto de convergencia de los objetivos de un plan de lección universitaria. Es decir, toda actividad de mediación realizada en una clase universitaria debiera estimular el pensamiento crítico, a medida que se realiza. El pensamiento crítico defendido por Freire conlleva no solo la construcción de ideas, sino también la acción. Así como la palabra sin acción es muerta, el pensamiento sin esta sucumbe. De este modo, es a través de los cuestionamientos críticos a lo largo de una lectura y la realización de pequeñas investigaciones derivadas de las consultas hechas en clase que se alfabetiza al estudiantado críticamente.

Por lo demás, debo reiterar que es indispensable abordar esta propuesta del plan de acciones transformadoras de la praxis universitaria con una mirada crítica, pero con una mente abierta. Lamentablemente, debemos admitir que nos hemos equivocado por mucho tiempo. Nos hemos enfocado de manera equivocada y con esto incitado el establecimiento de un aula que no pregunta, una con un estudiantado que no dialoga ni cuestiona. Quizá esta condición del colectivo estudiantil nos ha llenado de confort o tal vez no, pero no hemos tomado las medidas acertadas ni procurado las acciones necesarias que produzcan una reingeniería de nuestras metodologías en el aula. Todo esto nos debería llevar a una reflexión profunda de qué hemos hecho para replantear lo que vamos a forjar; enmendar sin volver a decaer es el único camino que el humano tiene durante toda su vida.

Después de haber analizado parte del legado de Freire, insisto en la urgencia de transformar la praxis universitaria. Es necesario e imperativo iniciar un cambio en los procesos de enseñanza dogmáticos, represivos y verticales, característicos de nuestro sistema educativo, por unos más democráticos, liberadores y horizontales. Que el miedo no sea injustificado y que no paralice (Freire, 1979), sino, más bien, nos impulse a luchar por el ideal de una sociedad más justa, más equitativa

y democrática; así, producto de este análisis introspectivo, poder decir, al igual que Freire, "...entonces cambi[ó] mi pedagogía, [...] inclinándome por la educación creativa" (Freire y Shor, 2014, p. 42).

Referencias

- Alen, B. (2013). Los ateneos: un dispositivo de acompañamiento a los docentes noveles. En B. Alen, R. Castellano, R. Hevia Rivas, J. Ramírez, A. Alliaud (eds.), *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles* (pp. 11-24). Montevideo: ANEP, Konrad Adenauer-Stiftung.
- Cerletti, A. (2003). La política del maestro ignorante: la lección de Rancière. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(36), 145-151.
- Freire, P. (1979). *Educación y mudanza* (1.ª ed.). Oaxaca de Juárez, Oaxaca: Editorial La mano.
- Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. Prefacio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo, Cortez: Autores Associado.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía do oprimido* (17.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1993). *Professora sim, tia nao*. Sao Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios de la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz y Tierra.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quienes pretenden enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. (1994). *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- Gramsci, A. (1972). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.
- Hegel, G. W. F. (1991). *Escritos pedagógicos*. Madrid: FCE.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Masi, A. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En P. Freire (ed.), *Contribuciones para la pedagogía* (pp. 75-82). Buenos Aires: CLACSO.



- Mattis, K. (2014). Flipped classroom versus traditional textbook instruction: Assessing accuracy and mental effort at different levels of mathematical complexity. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(67), 231-248. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10758-014-9238-0>
- Sáiz, A. (2003). *Freire: comunicación y filosofía*. México: Ediciones Acatlán.
- Santos, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 155-173.
- Streck, D.; Redín, E. y Zitzoski, J. (2010). *Diccionario Paulo Freire* (2.ª ed., rev., amp., 1.ª reimp.). Brasil, Belo Horizonte: Auténtica Editora.
- Universidad Nacional. (2012). *Modelo pedagógico*. Recuperado de http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/1763/modelo_pedagogico_UNA.141.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Zetina-Esquivel, E. y Piñón-Rodríguez, P. (2017). El método socrático en los programas educativos actuales: una propuesta de Martha C. Nussbaum. *La Colmena*, 91, 79-90. Recuperado de <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/5202>



Transdisciplinariedad y pedagogía: apuntes para el debate sobre la (in)disciplina del pedagogo

*Liliana Valladares*¹

Universidad Nacional Autónoma de México
México

lvalladares@comunidad.unam.mx

Resumen

En este ensayo, se reflexiona en torno al carácter transdisciplinario de la pedagogía y su relación con la identidad “híbrida” del pedagogo. Se revisan diferentes aproximaciones teóricas a la multi-, inter- y transdisciplinariedad en el estudio de la educación y se retoma, de forma sintética, la discusión alrededor del estatus epistemológico de la pedagogía. Se discute sobre si es posible comprender hoy la educación y el quehacer del pedagogo unidisciplinariamente; si puede la pedagogía considerarse transdisciplinaria, y si es la identidad híbrida del pedagogo una expresión del carácter transdisciplinario del estudio de la educación.

Palabras clave: transdisciplinariedad, pedagogía, identidad, disciplina.

Abstract

This essay wonders about the transdisciplinary nature of pedagogy and its relation to the “hybrid” identity of the pedagogue. Different theoretical approaches to multi, inter and transdisciplinarity in the study of



Recibido: 16 de mayo de 2019. Aprobado: 28 de octubre de 2019.
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.4>

1 Profesora de carrera en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Doctora en Filosofía de la Ciencia por la UNAM. Máster en Filosofía, Ciencia y Valores por la UPV-EHU.

education are reviewed and the discussion about the epistemological status of pedagogy is synthetically recovered. It is discussed whether it is possible to understand education and the work of the pedagogue today from a unidisciplinary perspective; if pedagogy can be considered transdisciplinary, and if the hybrid identity of the pedagogue is an expression of the transdisciplinary character of the study of education.

Keywords: transdisciplinarity, pedagogy, identity, discipline.

1. Introducción

En un par de trabajos publicados por Navarrete (2007; 2008), dirigidos a comprender la identidad profesional del pedagogo universitario, la autora centra su mirada en la constitución de la pedagogía y de aquel como constructo híbrido. A partir de datos empíricos obtenidos en una investigación cualitativa realizada en dos universidades en México (Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Veracruzana), la autora alude a que el pedagogo denota una identidad mestiza, dado que ha recibido una formación disciplinar múltiple y heterogénea que es, a su vez, resultado de la constitución multidisciplinaria de la carrera de pedagogía.

De acuerdo con Navarrete:

La pedagogía se ha constituido como una disciplina híbrida, al igual que muchas otras, que abreva de distintas disciplinas (sociología, filosofía, psicología, antropología, etcétera)... La formación del pedagogo, al presentar este carácter de hibridación, dificulta hablar de la identidad profesional del pedagogo en términos unitarios y propios de la misma... pensar la formación del pedagogo sólo es posible como construcción articuladora de múltiples saberes disciplinarios... (2007, p. 21).

La autora tiene razón en el hecho de que la trayectoria histórica de constitución híbrida de la disciplina pedagógica se ve reflejada en la identidad mestiza del pedagogo, pero resulta relevante preguntarse e indagar si esa hibridez responde también a un carácter transdisciplinario,



transgresor, indisciplinado intrínseco de la propia pedagogía, que contrasta, por supuesto, con la fragmentación disciplinar a la que el pedagogo suele verse expuesto durante su formación.

El presente ensayo tiene como propósito introducir algunos elementos teóricos sobre las características de la transdisciplinariedad, como forma de producción de conocimiento, y discutir en torno a sus posibles correspondencias con ciertos rasgos de la pedagogía como campo de saber en el que confluyen múltiples miradas disciplinarias. Para ello, se discute alrededor de interrogantes tales como: ¿Es la identidad híbrida del pedagogo una expresión del carácter transdisciplinario propio del estudio de la educación? ¿Podemos distinguir a un pedagogo unidisciplinario y uno interdisciplinario de otro transdisciplinario? ¿Es la transdisciplinariedad un concepto que hoy permite replantearse la naturaleza epistemológica de la pedagogía y el quehacer del pedagogo?

2. Desarrollo

Cuando Ubal y Píriz (2009) se preguntan por el campo de conocimiento pedagógico, en un texto titulado *¿De qué hablamos cuando decimos pedagogía?*, comprenden por este campo a la construcción discursiva (o teoría)² sobre lo educativo que articula tanto procesos de circulación culturales como las relaciones humanas que los hacen posibles, al igual que los sentidos y prácticas que otorgan, reproducen, transforman los mencionados procesos y relaciones.

Con esta propuesta, Ubal y Píriz —como muchos historiadores y filósofos de la educación— pretenden trascender el sentido positivista-moderno de ciencia, para resaltar cómo la pedagogía conforma y posibilita una mirada particular sobre la educación, que conserva el carácter humanista de su etimología, sin reducirse a este. Vale la pena recordar que, si bien el término “pedagogía”, como apunta Corominas (1987), deriva del griego *paidagōgos* que significa acompañante de niños (*paidos* = niño y *agō* = yo conduzco), claramente el significado de esta disciplina, en la actualidad, va mucho más allá de la mera conducción o guía de los niños.

2 Se entiende por discurso un conjunto de prácticas, lingüísticas y no lingüísticas, portador de significados y constituido por un grupo de enunciados que, en su estructura semántica, poseen componentes epistémicos e ideológicos exhibidores de cierto grado de coherencia enunciativa (Ubal y Píriz, 2009).

De la tradición alemana, a la pedagogía se le reconoce como disciplina, esto es, como un cuerpo sistemático de conocimientos que conforma y posibilita una mirada particular sobre la educación; aunque devela su carácter humanista, como lo expresa su etimología, también manifiesta el científico, como lo revelará su desarrollo histórico posterior. Hay dificultades para delimitar con exactitud las fronteras entre la educación y la pedagogía, mas se puede asumir que la producción de conocimiento (teórico, metodológico, axiológico) sobre la educación es el objeto de la pedagogía (Puiggrós y Marengo, 2013).

El hecho de que el fenómeno educativo, con toda su diversidad y complejidad, sea analizado por diversas ciencias (sociología, psicología, economía, política) que han permitido el avance del conocimiento sobre la educación, sus por qué, para qué y cómo, ha sido objeto de muchos y ricos debates en la reflexión pedagógica, así como ha dado pauta a la posibilidad de afirmar que la pedagogía, más que una disciplina unidisciplinaria es, sobre todo, un saber totalizador, unificador, que reconoce a otras ciencias de la educación, pero no se reduce a ellas. La pedagogía permite la coexistencia de los aspectos ontológicos, axiológicos, metodológicos, epistemológicos acerca de la educación (expresados en su fuerte base humanística y filosófica) y se fundamenta en ellos, pero también en el estudio científico de los factores sociales, culturales, históricos, económicos, biológicos, psicológicos que intervienen en el proceso educativo.

La pedagogía, en tanto disciplina autónoma sustentada en la construcción de una estructura teórico-metodológica propia de interpretación y generación del fenómeno educativo, puede reconocerse, de esta manera, como multi- o interdisciplinaria.

No obstante, el papel unificador que parece cumplir la pedagogía al respecto de las ciencias de la educación (ciencias cuya identidad no se reduce exclusivamente a lo educativo, pero que hoy resultan imprescindibles para el estudio de la educación) significa que esta genera conocimiento sobre la particularidad, no obstante, también sobre las articulaciones, relaciones o conjunciones posibles de los múltiples aspectos, facetas y dimensiones de la educación.

A partir de lo anterior, podemos pensar que la pedagogía responde más a un comportamiento transdisciplinar que de construcción multi- o interdisciplinaria sobre la educación.



¿Qué diferencias hay entre uno y otro paradigma y cómo estas tenderían a expresarse en la identidad del pedagogo? ¿Es posible hablar de un pedagogo uni- e interdisciplinario y de uno transdisciplinario?

De acuerdo con Salmerón (1982, según se cita en Olivé, 2007) toda disciplina tiene tres rasgos característicos que la hacen especialmente apta para la enseñanza: 1) la síntesis de conocimientos en estructuras amplias y coherentes; 2) el análisis que simplifica los elementos cognoscitivos y los acomoda en esquemas comunes que facilitan su comprensión, y 3) un dinamismo que permite la incorporación de nuevos saberes.

Para Morin (1998), la disciplina es una categoría que organiza el conocimiento científico para instituir una división y especialización creciente del trabajo académico, que se corresponde con la diversidad de dominios y de objetos de estudio abarcados por las ciencias.

Sin embargo, Morin (1998) nos advierte cómo la conformación e institucionalización de las disciplinas, como principales modos de producción de la ciencia, a lo largo de su desarrollo histórico, aunque permiten organizar el conocimiento, entrañan, simultáneamente, un riesgo de hiperespecialización del investigador y uno de cosificación del objeto de estudio, del cual se tiende a olvidar que es extraído o construido: “el objeto de la disciplina será entonces percibido como una cosa en sí[...] El espíritu hiperdisciplinario va a devenir en un espíritu de propietario que prohíbe toda incursión extranjera en su parcela del saber” (Morin, 1998, p. 14).

En su sentido etimológico, la disciplina deriva de la palabra latina *disciplina*, que significa enseñanza y regla de vida, y que a la vez deriva de *discipulus* o “discípulo”, quien recibe enseñanza de otro (Olivé, 2007).

También en su origen el término disciplina está asociado a un instrumento, ordinariamente de cáñamo, que sirve para azotar; esto es, como señala Morin (1998), el sentido en el que la disciplina se convierte, de manera distorsionada, en un medio de flagelación para aquellos quienes se arriesgan a atravesar las fronteras del dominio de ideas que un especialista disciplinario considera como de su propiedad. El debate sobre la disciplinariedad es, en consecuencia, muchas veces entendido como la disputa entre grupos de expertos en un cuerpo de conocimientos, por la propiedad de dicho campo de estudio (Palaiologou, 2010).

Para Morin (1998), las disciplinas están justificadas intelectualmente a condición de que guarden un campo de visión que reconozca y conciba la existencia de las relaciones y solidaridades entre unas y otras, preservando la multiplicidad compleja de lo que es humano. Esto es, a condición de que sean ellas mismas *indisciplinadas*.

Con ejemplos concretos de la historia de la ciencia, Morin (1998) nos deja ver cómo han sido los actos de usurpación de un problema de una disciplina sobre otra, de circulación de conceptos, la fuente de explicaciones creativas que ha dado lugar a nuevas disciplinas de naturaleza híbrida.

Así, Morin (1998) describe cómo la mirada ingenua de personajes relevantes en el avance de las ciencias, como Alfred Wegener (quien desarrolló la teoría de la deriva continental) o de Charles Darwin (autor de la teoría de la evolución biológica), quienes se aproximaron con un ojo ajeno, *amateur* y nuevo a ciertas problemáticas, lograron proporcionar explicaciones creativas, que parecían invisibles al ojo de una disciplina particular de las ya establecidas en sus contextos sociohistóricos.

Estos actos de usurpación de un problema de una disciplina sobre otra, de circulación de conceptos, que ha dado lugar a nuevas disciplinas híbridas, permite a Morin (1998) introducir el concepto de intertranspolidisciplinariedad en el que “ciertas nociones circulan y, a menudo, atraviesan clandestinamente las fronteras sin ser detectadas por los aduaneros” (p. 11).

Las migraciones características de la intertranspolidisciplinariedad pueden entenderse si optamos, como Salmerón (1982, según se cita en Olivé, 2007), por pensar que las disciplinas no son fundamentalmente cuerpos de conocimiento, sino comunidades de investigadores que participan de una misma actitud. Esto conlleva pensar que la intertranspolidisciplinariedad alude a la interacción, convergencia o concurrencia de varias disciplinas y comunidades académicas, para la comprensión de un problema y, en muchas ocasiones, con el fin de orientar las acciones e intervenciones en el mundo, necesarias al tratar de resolverlo.

El debate sobre las diferentes formas progresivas de interacción entre disciplinas se remonta a los años 70, cuando se advirtió que estas se relacionaban en grados que van desde una simple comunicación de ideas, hasta la transferencia e integración de conceptos, metodologías, datos y organización de la investigación y educación en muchos



campos (Darbellay, 2015). Así, se hizo posible diferenciar entre la multi-, la inter- y la transdisciplina.

En una visión multidisciplinaria, un objeto de estudio dado o un problema conceptualizado requiere la solución propuesta de dos o más disciplinas que, conservando sus conceptos, métodos, prácticas, es decir, de forma compartimentalizada, aportarán conocimientos para comprender una cierta faceta o dimensión del fenómeno por estudiar; la interacción entre disciplinas se da más en forma aditiva, que integrativa (Darbellay, 2015).

En una visión interdisciplinaria, dos o más disciplinas interactuarán para permitir que la complejidad de un objeto de estudio sea descrita, analizada, comprendida mediante la colaboración, sinergia e integración disciplinaria, la cual puede consistir en la transferencia o apropiación de conceptos, valores, métodos de una tradición disciplinaria por otra. Esta hibridación puede dar lugar a nuevas disciplinas (interdisciplinarias) o a la creación de novedosos campos de investigación, pero no reconfigura los límites de las disciplinas de las que se abrevia (Palaiologou, 2010).

La transdisciplina, en cambio, pone su acento en un proceso de conocimiento que trasciende los límites disciplinarios, reconfigurando parcelas disciplinarias en una perspectiva sistémica, global e integrada.

Un especialista uni- o interdisciplinario desarrollará una visión fragmentada de un problema basado en diferentes visiones disciplinarias, sin llegar a integrar una panorámica unificadora que trascienda los límites de estas visiones en nuevas epistemologías, ontologías, metodologías. El estudio de la educación requiere, sin duda, el desarrollo de una capacidad “trans-” que supere e integre las fronteras disciplinarias, unificando conocimiento en un vocabulario común, acorde con la complejidad de problemáticas educativas de la sociedad actúa. Esta capacidad “trans-” es una creativa, que resulta del encuentro de diferentes disciplinas y que va más allá de ellas para consolidar conocimiento sobre lo educativo. Considerando su enorme complejidad y dinamismo, la transdisciplina es el concepto que mejor caracteriza el quehacer de quien se especializa en estudiar la educación (Palaiologou, 2010).

Son dos las principales aproximaciones al entendimiento de lo que es hoy la transdisciplina (Augsburg, 2014). Por un lado, el grupo de Gibbons, Limoges y Nowotny (1997), identificó el llamado Modo 2 de conocimiento para explicar la forma en que se produce saber

en un marco de globalización, ciencia posnormal y tecnologías de la información.

Según Gibbons *et al.* (1997), son cuatro las principales características de la transdisciplina:

1. Genera nuevos marcos teórico-metodológicos que no se pueden reducir a los disciplinares, y lo hace para dar solución a problemas específicos.
2. El conocimiento generado no se identifica, por lo tanto, con alguna disciplina particular, sino que comprende la conformación de nuevas estructuras teóricas y metodológicas.
3. La comunicación y difusión del conocimiento generado no se queda solo en el nivel de publicaciones especializadas, sino que se pone a disposición y resulta accesible para los diferentes involucrados, en torno a un contexto de aplicación determinado. De hecho, no solamente los expertos científicos son quienes participan en el proceso de generación de conocimiento transdisciplinario, este resulta de la interacción y negociación de todos los involucrados en el problema (expertos y no-expertos).
4. En el conocimiento transdisciplinario, tiene cabida una gran variedad de posibles aplicaciones, muchas de las cuales trascienden al contexto mismo en el que inicialmente fue creado.

En suma, para el grupo de Gibbons *et al.* (1997), la transdisciplina se distingue de la multi- y la interdisciplina porque, además de utilizar conceptos y métodos que provienen de diferentes disciplinas y de forjar nuevos conceptos y métodos que no se identifican con alguna disciplina en particular, esta se constituye frente a problemas específicos, los cuales permiten que grupos heterogéneos de actores transdisciplinarios (incluyendo a los usuarios, implicados o interesados en algún problema particular o, en suma, a la sociedad civil) puedan ser los constructores de conceptos novedosos y métodos adecuados para entender y atender tales inconvenientes específicos aquejantes, con el fin de resolverlos.

Por otro lado, destaca el trabajo de Nicolescu (1999), cuya forma de entender la transdisciplinariedad estuvo ligada a considerar que la complejidad es una característica fundamental de la realidad y que acceder a ella implica no solamente la coordinación de equipos transdisciplinarios (heterogéneos), sino el desarrollo de actitudes



transdisciplinarias de quienes participan en procesos de generación de conocimiento (Augsburg, 2014).

Nicolescu (1999) consideraba que la transdisciplinariedad es una metodología para crear conocimiento nuevo sobre lo que está entre, a través y más allá de las disciplinas, la cual asume que todo es dependiente de todo, que nada está separado y que todo está interrelacionado (Neuhauser y Pohl, 2015).

La transdisciplinariedad, en este sentido, representa un desafío para el pensamiento disciplinar y sus formas establecidas institucionalmente, pues busca configurar nuevas aproximaciones a partir de la interacción, la interspectividad y la combinación disciplinaria, yendo más allá de las disciplinas (es decir, que se nutre de fuentes científicas y no-científicas), en lo que Klein (2015) llama “el discurso de la transgresión”.

Aunque se le atribuye a Jean Piaget la introducción del término transdisciplina, en 1972 fue Erich Jantsch quien asoció la transdisciplinariedad a una propuesta de reformar la educación superior, no en departamentos disciplinarios, sino en sistemas orientados por metas para la resolución de problemas socialmente relevantes, lo que —según pensaba Nicolescu (1999)— reduciría la brecha entre la academia y la sociedad (Neuhauser y Pohl, 2015).

El discurso de la transgresión unifica conocimiento en un intento por superar el entendimiento fragmentado que en ocasiones se construye acerca del mundo. Al buscar la elaboración de representaciones relacionales que reflejen la complejidad de los campos y problemáticas educativas en sus muchos contextos y considerando distintas voces (profesores, padres y madres de familia, estudiantes, funcionarios de la educación, investigadores educativos, entre otros), la pedagogía transgrede institucionalmente el *modus operandi* de la disciplinariedad (Augsburg, 2014).

A ello se suman dos características de la pedagogía que sugieren su constitución como campo de conocimiento transdisciplinario: I) su ubicación particular en el mapa disciplinario que autores como Piaget *et al.* (1973) y Max-Neef (2005) han elaborado; II) la naturaleza de la educación como problema complejo y multifacético, inaprehensible por una sola disciplina no-transdisciplinaria. Veamos.

Cuando se revisa el mapa disciplinar de la pedagogía descrito por Velázquez (2005), es posible observar cómo algunas de las características definitorias de la transdisciplina, principalmente aquellas

desarrolladas por Max-Neef (2005), aplican a la pedagogía. Esto hace pensar que este campo de conocimiento, atravesado por muchas dimensiones y niveles, no puede fácilmente ubicarse en los mapas clasificatorios tradicionales de las disciplinas, más que como una disciplina de naturaleza transdisciplinaria.

De acuerdo con Velázquez (2005), cuyos planteamientos se seguirán muy de cerca en los siguientes párrafos, pues permiten comprender la naturaleza compleja del estudio de la educación, el modelo piagetiano de las ciencias humanas resulta esclarecedor para entender dónde y cómo ubicar la pedagogía en el mapa disciplinar de las ciencias.

Según Velázquez (2005), en el modelo piagetiano de clasificación de las ciencias humanas, la pedagogía se ubica en una posición intermedia y pluridireccional, subsidiaria y a la vez complementaria de las ciencias humanas, pues en el estudio de la educación se manifiesta, simultánea y casi invariablemente, la participación de las dimensiones “nomotéticas, históricas, jurídicas, normativas y reflexivo-filosóficas” (p. 7).

Estas dimensiones que atraviesan lo educativo se corresponden, a su vez, con la clasificación de las ciencias humanas que hacen Piaget *et al.* (1973). Esta categorización consiste en cuatro tipos de ciencias, a saber (Velázquez, 2005): a) nomotéticas (establecen leyes, relaciones cualitativas y cuantitativas entre elementos empíricos; elaboración de hechos y conceptos mediante metodologías prioritariamente analítico-experimentales); b) históricas (buscan reconstruir y comprender, en el eje del tiempo, las manifestaciones de la vida social, así como hechos, situaciones y sistemas socioculturales); c) jurídicas (estudian el “deber ser” y la vinculación entre las atribuciones y obligaciones prescritas en normativas), y d) disciplinas filosóficas (indagan y formulan concepciones del mundo, mediante la reflexión totalizadora de la realidad y del resto de las ciencias).

Cuando Velázquez (2005) trata de ubicar la pedagogía en la clasificación previa, surge una característica peculiar que dificulta dicha tarea, pero que al mismo tiempo proporciona información sobre la naturaleza epistemológica singular de esta disciplina: el fenómeno educativo —su objeto de estudio— es subsidiario de todas estas diversas ciencias. La aproximación que cada disciplina aporta en torno a este objeto, de forma independiente y aislada, excede la posibilidad de construir un discurso comprensivo de este fenómeno, el cual sea capaz de abarcar todos sus ángulos y delinear cursos de acción que permitan enfrentar



y transformar la realidad educativa, siempre diversa, contradictoria y cambiante, en cuanto problema complejo de nuestras sociedades.

Como apunta Velázquez (2005), el objeto de estudio de la pedagogía es un fenómeno multifacético que emerge de la superposición de una diversidad de componentes, resultado de la intervención de más de una disciplina. Conceptos y categorías pedagógicas, por ejemplo “el sujeto del aprendizaje, la formación docente, la relación docente-alumno-conocimiento, la práctica docente, las organizaciones educativas, los métodos, técnicas y estrategias de intervención docente, entre otros” (Velázquez, 2005, p. 12), han sido producto de la interacción disciplinaria. Profundizar en su conocimiento, en aras de su transformación práctica, requiere igualmente visiones inter- y transdisciplinarias características de la construcción del discurso pedagógico.

Puiggrós y Marengo (2013) destacan cómo, para la construcción del conocimiento sistemático acerca de la educación, se ha requerido simultáneamente ciencias diversas que, sin tener como objeto de estudio exclusivamente lo educativo, cuentan con un aparato teórico-metodológico para el abordaje de este fenómeno. Sin embargo, es importante destacar que su aportación no consiste solo en vincular el conocimiento generado por estas otras ciencias en los problemas de la práctica educativa, sino en producir, en conjunto, nuevo conocimiento, de naturaleza pedagógica, emergente de la articulación entre dichas disciplinas (esto es, un metalenguaje que incluye distintos niveles de la realidad educativa).

En sus muchas manifestaciones y formas (como práctica, proceso, acción, institución), la educación es así un objeto de estudio transdisciplinario. Su configuración actual, como problema social relevante, demanda el trabajo de redes epistémicas compuestas por actores heterogéneos académicos y no académicos (que incluyen no solo a los pedagogos, sino a agentes de la comunidad educativa —profesores, estudiantes, padres y madres de familia, autoridades educativas— y otros expertos de disciplinas, entre cualquiera de los cuatro tipos de la taxonomía piagetiana), un rasgo propio de la transdisciplina.

La educación, como se ha argumentado en Valladares (2017), puede pensarse como un complejo interdependiente de, al menos, cinco tipos de prácticas educativas: i) de aprendizaje; ii) de enseñanza; iii) de formación docente o aprendizaje profesional; iv) de dirección y gestión de la educación, y v) de investigación educativa. En estas prácticas, simultáneamente: a) ocurre el proceso educativo; b) se deja

registro sociohistórico-material de la educación y del cambio educativo; c) se genera conocimiento (pedagógico) sobre sí mismas —en tanto prácticas— y sobre el resto de las prácticas con las que se imbrican. Por consiguiente, para explicar, interpretar, decidir, prescribir y ordenar la educación, en cuanto objeto de la pedagogía, no se puede obviar la naturaleza compleja y transdisciplinaria de la ecología de prácticas que configura su objeto de estudio.

En tal sentido, un pedagogo puede conocer y aplicar tanto métodos como conceptos de, por ejemplo, la sociología para entender lo educativo, pero la explicación cabal de su objeto de estudio no podría reducirse a solo el abordaje de los aspectos sociológicos de la educación. Lo mismo podría poner en funcionamiento conceptos y métodos de la historia, con el fin de comprender un problema, hecho, institución o práctica educativa, pero su entendimiento de lo educativo, para constituirse como auténticamente pedagógico, no podría de reducirse a solo lo histórico, sino que habría de considerar las otras dimensiones de la educación, como fenómeno complejo en el que se mezclan aspectos filosóficos, económicos, culturales, antropológicos, políticos, sociales, éticos, psicológicos, entre muchos otros.

En el estudio de las prácticas educativas, según el modelo piagetiano (Piaget *et al.*, 1973; Piaget y Desmet, 1992), recuperado por Velázquez (2005), convergen, de este modo, las dimensiones psicológica y social, teórica y práctica, explicativa y normativa, necesarias para investigar tanto los procesos intrasubjetivos de los humanos (por ejemplo, la construcción genética del psiquismo, el aprendizaje y las vinculaciones con los procedimientos constitutivos del sujeto, el desarrollo de la identidad, entre muchos otros) como los procesos intersubjetivos que abarcan. Lo anterior, tal como señalan Puiggrós y Marengo (2013), desde la relación entre un educador y un educando hasta la constitución, reproducción y transformación de formaciones sociales y del plano institucional (socialización, escolarización, relación entre la población y el Estado como educador, entre otros).

En la dimensión histórica, la pedagogía buscará comprender los hechos educativos, el desarrollo de las ideas pedagógicas, las prácticas, así como las instituciones, estructuras y sistemas de la educación, más su constitución y funcionamiento actual, como resultados históricos de la vinculación de factores psicológicos, sociales, culturales, económicos, religiosos. Como describen Puiggrós y Marengo (2013),



la educación debe ser estudiada y definida en cada momento histórico, como expresión de un presente social situado, pero también como opciones de futuro.

En su dimensión normativa, “singularmente más acentuada que en otras disciplinas humanas, pues su objeto es el proceso de la configuración de la realidad humana” (Velázquez, 2005, p. 8), la pedagogía permitirá indagar las prácticas educativas y sus normativas diversas, en cuanto modelos ideales de humanos, sociedad y educación.

En el estudio de la normatividad educativa se entrecruzan, paralelamente, las dimensiones nomotéticas e históricas del saber pedagógico, por un lado, contenidas en las aportaciones del conocimiento científico que producen las ciencias nomotéticas y las históricas sobre los hechos y fenómenos educativos, al igual que sobre sus bases empíricas y procesos constitutivos; por otro, la dimensión filosófica-reflexiva, derivada del campo de la filosofía y que permite el estudio de los aspectos ideológicos, axiológicos y de crítica epistemológica de lo educativo (Velázquez, 2005).

De manera específica, y siguiendo a Velázquez (2005), en esta dimensión filosófica de la pedagogía, se pueden distinguir tres tipos de aproximaciones al objeto de estudio: a) una fenomenológica a los hechos y procesos educativos, enfocada en la comprensión —no en la explicación— de la educación y que incluye diversas metodologías comprensivo-interpretativas que abarcan “desde la intuición, introspección a la deducción, experiencia personal, sentimiento, contraste de opiniones” (p. 8); b) una epistemológica, encauzada al análisis crítico de los fundamentos de la estructura científica del discurso educativo, y c) una axiológica, ética y teleológica, propia de la dimensión normativa del estudio de la educación, y que permite reconocer los elementos tanto ideológicos como valorativos que participan en toda práctica educativa.

El estudio de la educación constituye, de este modo:

Un espacio científico donde confluyen las más diversas aportaciones, desde las ciencias y disciplinas que se ocupan de las distintas manifestaciones de la realidad humana a las ciencias formales que ofrecen modelos y técnicas de observación, medición, análisis, información, deducción, instrumentos, todos ellos de investigación, de verificación experimental de la teoría y modelos de

coordinación, integración, combinación y estructuración de las diversas informaciones recibidas (Velázquez, 2005, p. 9).

Para complejizar este esquema y, a modo de dar cuenta de cómo la naturaleza de la pedagogía escapa a los marcos disciplinarios con los que comúnmente se pueden entender otras ciencias de carácter mayormente unidisciplinario, cabe destacar, además, que, en el modelo relacional entre ciencias nomotéticas, históricas, jurídicas y filosóficas desarrollado por Piaget y Desmet (1992), el estudio de lo educativo puede también ser visto desde dos perspectivas vinculadas dialécticamente (Velázquez, 2005): i) una *sincrónica*, la cual incluye los componentes básicos para el estudio de la educación, como las ciencias y disciplinas humanas que, desde sus respectivos campos de conocimiento, aportan conceptos, teorías, modelos formales, técnicas empíricas en torno a lo educativo; ii) una *diacrónica*, que explica el funcionamiento de dicha estructura y en la que se manifiestan las dimensiones teórica, proyectiva y práctica, constitutivas del eje de la educación como campo de conocimiento. Estas tres nuevas dimensiones que conforman otro ángulo de la complejidad del campo pedagógico se relacionan entre sí de manera circular —es decir, que la modificación continua de una de estas dimensiones implica, necesariamente, cambios en las otras—.

De acuerdo con Velázquez (2005), dichas dimensiones caracterizan a la pedagogía como un sistema abierto de comunicación del que emerge conocimiento de la educación, el cual no podría producirse desde solo una dimensión o únicamente un tipo de disciplina, sino de la articulación de sus elementos diversos y también de sus tensiones.

Así, la dimensión teórica tiene la función de elaborar teorías específicas sobre la estructura y el desarrollo tanto de los fenómenos como de los procesos educativos y, para ello, recupera organiza, integra y sistematiza las aportaciones que emergen sobre la educación, desde la mirada de distintas disciplinas. Por su parte, la dimensión proyectiva permite construir y diseñar modelos formales y programas complejos de investigación o aplicación educativas, para su futura implementación en ambientes educativos diversos. Finalmente, la dimensión práctica integra el conjunto de métodos, instrumentos, técnicas, procedimientos concretos que se ponen en acción, mediante el despliegue de un proyecto o programa educativo particular, haciendo uso del conocimiento generado por las otras dimensiones (Velázquez, 2005).



Particularmente, afirma Velázquez (2005), es la dimensión proyectiva la que le otorga un papel relevante a la pedagogía como producto y proceso de conformación de lo intersubjetivo y lo intrasubjetivo, pues interviene en la conformación del pensamiento acerca de la educación, al mismo tiempo que la construye. Es decir, la educación, su objeto de estudio, cambia por acción y efecto de la influencia de las formaciones culturales y así, simultáneamente, estructura y es estructurada por el discurso pedagógico y viceversa.

Ahora bien, la coexistencia de estas dimensiones del modelo piagetiano, las cuales permiten cartografiar el quehacer de la pedagogía como transversal a los cuatro tipos de disciplinas, está también presente en Larroyo (1949), quien organiza el campo de la pedagogía en: 1) ontología de la educación (estudio del hecho de la educación, sus tipos, grados y leyes); 2) axiología y teleología de la educación (estudio de los fines de la educación y la formación de valores en los seres humanos); 3) didáctica (estudio de los métodos y tareas de enseñanza), y 4) organización y administración educativas (estudio de la organización y administración del proceso pedagógico). Similarmente, Luzuriaga (1973) distingue entre: a) pedagogía descriptiva: enfocada en los hechos, factores e influencias de la realidad educativa; b) pedagogía normativa: centrada en los fines e ideales de la educación, y c) pedagogía tecnológica: focalizada en los métodos, organización e instituciones de educación (De Battisti, 2011).

El hecho de pensar a la pedagogía como ciencia de carácter totalizador y unificadora de estas dimensiones descriptivas, explicativas, praxeológicas, normativas (De Battisti, 2011) encuentra una clara correspondencia con la manera en que Max-Neef (2005) distingue a los campos transdisciplinarios de conocimiento. De acuerdo con este autor, las disciplinas pueden organizarse y distribuirse en un mapa con forma de pirámide. En la base, encontramos el primer nivel jerárquico —el empírico— y en la cúspide, el nivel valórico; entre ellos se encuentran el nivel pragmático y el normativo. Cada uno se define por la búsqueda heurística de respuestas a un tipo de preguntas clave (Max-Neef, 2005):

1. El nivel empírico corresponde a disciplinas que se preguntan sobre lo que existe en el mundo tanto social como natural y buscan respuestas acerca del comportamiento de estos hechos, fenómenos, situaciones; aquí se incluyen disciplinas que

- describen el mundo como es y que construyen teorías, al igual que leyes físicas de la naturaleza, así como principios, modelos, enfoques que gobiernan la vida en común y las sociedades. En este nivel, se instalan áreas como, por ejemplo, física, química, biología, psicología, sociología, economía, entre otras. Además, coincide, en gran medida, con las ciencias nomotéticas de Piaget.
2. El nivel pragmático incluye disciplinas que se cuestionan sobre lo que somos capaces de hacer, ofreciendo orientaciones propositivas o tecnológicas, como sucede, por ejemplo, en la arquitectura, la medicina, las ingenierías, la agronomía, entre otras.
 3. El nivel normativo alude a disciplinas que indagan sobre qué es lo que queremos hacer, ofreciendo orientaciones formales; por ejemplo, el diseño ambiental, la política, el derecho. En este nivel, podríamos ubicar las ciencias jurídicas/normativas de Piaget.
 4. El nivel moral comprende disciplinas que se preguntan sobre qué debemos hacer o cómo deberíamos hacer lo que queremos, buscando criterios epistemológicos y valóricos legítimos. En este nivel, pueden incluirse, por ejemplo, disciplinas como la filosofía, la ética, la teología, y claramente observamos una correspondencia de este con las disciplinas filosóficas de Piaget.

En términos generales, en la integración e interacción disciplinaria que deriva del mapa disciplinario de Max-Neef (2005), las disciplinas transitan desde un nivel “empírico” hacia uno “propositivo”, para continuar con lo “normativo” y terminar en lo “valórico”.

Ahora bien, para Max-Neef (2005), la interdisciplinaria es una forma de organización disciplinaria que, en la pirámide expuesta, comprende *dos* de los cuatro niveles jerárquicos descritos. Es decir, un campo interdisciplinario será aquel en el que hay cooperación y se establecen relaciones entre disciplinas diversas pertenecientes a dos niveles jerárquicos de la pirámide. Con esta implicación de doble nivel, el resultado es que, en el desarrollo de nuevos campos de conocimiento, producto de la imbricación de niveles, se introduce un nuevo sentido de propósito a un grupo de disciplinas originalmente ubicadas en un nivel inferior, transitando al nivel jerárquico inmediatamente superior. Así, por ejemplo, la biotecnología, en su carácter interdisciplinario, sería el



resultado de atribuir un nivel pragmático/tecnológico a una disciplina de nivel empírico como es la biología.

En contraste, en la transdisciplinariedad convergen disciplinas de los *cuatro* niveles jerárquicos de la pirámide, lo que implica una coordinación entre *todos* los niveles de esta: “Cualquiera de las múltiples relaciones verticales posibles entre los cuatro niveles, definen una acción transdisciplinaria” (Max-Neef, 2005, p. 9).

Así pues, cuando la pedagogía se distingue de otras disciplinas y se define por su carácter empírico, pragmático, tecnológico, pero, al mismo tiempo, por su carácter propositivo, normativo y valorativo, se alude, de alguna manera, a su transdisciplinariedad constitutiva. Es una disciplina, en cuanto a que produce conocimiento particular en un espacio académico en apariencia delimitado (Puiggrós y Marengo, 2013), pero es una disciplina transdisciplinaria, cuando implica un saber que emana del entrecruce de disciplinas situadas en los diferentes niveles jerárquicos propuestos por Max-Neef (2005).

Si es posible hablar de un pedagogo unidisciplinario, multi- y transdisciplinario, la diferencia estaría dada, entonces, por el número de niveles jerárquicos que involucra en la construcción del discurso pedagógico; si solo abarca aspectos empíricos, sin considerar las consecuencias, las implicaciones, los alcances y limitaciones de sus aportaciones en los aspectos pragmáticos, normativos y valorativos de la educación, se estará ante un pedagogo unidisciplinario al que puede criticársele su orientación reduccionista, instrumental o acotada del proceso educativo. Este profesional contará con algunos elementos para aproximarse al estudio de la educación, pero su visión sobre ella quizá no sea del todo “pedagógica”, en el sentido de la carencia de una panorámica comprehensiva sobre la multidimensionalidad de la educación. La posibilidad de hablar de estos tres tipos de pedagogos y de su coexistencia queda como pregunta abierta para futuros debates.

3. Reflexiones finales

En este ensayo, la intención ha sido poner sobre la mesa de debate qué tanto la noción de transdisciplinariedad nos invita a reflexionar sobre la formación del pedagogo y su identidad como un profesional que sabe un poco, o mucho, de todo para interpretar y comprender (integrada o fragmentariamente) el fenómeno educativo.

En el campo pedagógico actual, autores como Díaz (2019) han criticado la mayor dedicación al estudio de los aspectos instrumentales, metodológicos, técnicos de la pedagogía y el poco interés en indagar en sus aspectos relacionales con respecto a otras categorías (entre las que señala, las tecnologías, la globalización, las relaciones de clase, el poder, el control, el lenguaje) necesarias para entender el papel del discurso pedagógico como dispositivo socializante, político, histórico, cultural. Frente a lo que llama el “instrumentalismo metodológico imperante” (Díaz, 2019, p. 26), este autor enfatiza que la pedagogía es más que una matriz social, técnicamente analizable y que pensar esta disciplina implica analizarla relacionamente, en una categoría plural que es producto y productora de una diversidad discursiva sobre lo educativo.

En sentido similar, Puiggrós y Marengo (2013) advierten que la pedagogía no es solo la racionalidad que subyace a la intervención técnica de la enseñanza, sino “un campo de articulación de conocimientos, saberes y experiencias, sistematizado con metodologías diversas, generalmente asociadas a la producción filosófica, de las ciencias sociales y de la psicología” (p. 19).

No obstante, hoy parece primar un “estrecho código disciplinar”, como lo llama Carbonell (2015, p. 211), presente en propuestas formativas instrumentales que usualmente devienen en una disminución de aptitudes para contextualizar saberes y captar lo que está tejido conjuntamente, las cuales propician la mera acumulación y sobrecarga de información que, como afirma este autor, no se estructura ni transforma en conocimiento sobre algún proceso o fenómeno del mundo. Según Carbonell (2015), la reducción del conocimiento del todo al conocimiento de las partes

supone fraccionar los problemas y reducir lo complejo a lo simple, imponiéndose el paradigma artificioso del determinismo mecanicista; la organización y transmisión del saber troceado dificulta las visiones holísticas y sistémicas que tanto ayudan a una mejor comprensión del mundo (p. 211).

Frente a esto, lo que hoy se sabe de la pedagogía, afirma Díaz (2019), ha sido resultado de un cúmulo indefinido de distintas posturas teóricas, metodológicas, ideológicas, éticas, estéticas, políticas, religiosas, de autores de diferentes épocas y campos de conocimiento



(filosófico, psicológico, antropológico, sociológico, entre otros), quienes han coadyuvado a configurar el campo discursivo pedagógico. La pedagogía es, así, un campo heterogéneo, históricamente situado, pero de vigencia transhistórica (al incluir lo retrospectivo, lo presente y lo prospectivo), en el que intervienen diferentes tipos de sujetos que elaboran el discurso pedagógico y se ocupan del hecho educativo y de sus consecuencias (Puiggrós y Marengo, 2013), donde confluyen normas, prácticas, saberes, valores, “de límites inciertos” (Díaz, 2019, p. 17).

La comprensión de la identidad profesional del pedagogo del siglo XXI, como el producto híbrido al que se refiere Navarrete (2007), pasa por cuestionarnos si quienes se forman en la disciplina pedagógica son mayormente pedagogos que sostienen una visión uni-, multi- o interdisciplinar de la educación o si, en su lugar, se trata de profesionales transdisciplinarios que aprovechan y trascienden la estructura de las disciplinas, para configurar una visión integrada de la educación, lo suficientemente compleja como para abordar las problemáticas pluridimensionales asociadas a lo educativo, con creatividad y compromiso social e histórico.

El asumir una perspectiva transdisciplinaria de la pedagogía en los planes y programas de estudio de esta disciplina, permitirá lograr que los pedagogos del siglo XXI, en su desempeño académico y profesional, atraviesen los límites disciplinarios de las muchas asignaturas que cursarán en su formación, así como las fronteras de las múltiples disciplinas que requieren conocer para comprender los distintos campos educativos en sus diferentes contextos. Solo así estarán en condiciones de proponer soluciones innovadoras de mejora educativa desde la interperspectividad que les da la pedagogía, y únicamente de tal modo podrán superar la tendencia a reducir su hibridez a un mero reflejo de una simple fragmentación disciplinaria reforzada, en ocasiones, en su proceso formativo.

Para Augsburg (2014), la transdisciplinariedad presupone una ética individual y un deseo de contribuir al bien común que puede cultivarse. Volverse transdisciplinario, dice esta autora, supone actitudes como la adaptabilidad, flexibilidad, creatividad, apertura y un profundo interés en construir puentes y aventurarse al abordaje de un objeto de estudio o problema desde la (in)disciplina, a modo de configurar un punto de vista integrador y diferente que se apoya en muchas disciplinas, sin reducirse a ellas.

Una identidad transdisciplinaria hará que quienes participan en la generación de conocimiento sobre una problemática particular sean coproductores de formas híbridas de conocimiento, dando cabida a múltiples voces sobre la educación.

Frente a la complejidad de las sociedades actuales, hoy es fundamental la formación de pedagogos transdisciplinarios que sean capaces de investigar lo educativo desde la especificidad pedagógica, con un sólido conocimiento humanístico, encadenado a la filosofía, esa que les permita comprender, en un sentido amplio, los componentes de la educación (sus fines, principios, valores, contextos) y sus relaciones, para intervenir argumentativa o propositivamente en el ámbito educativo.

Este carácter transdisciplinario, constante transgresor de las fronteras disciplinarias, si ha de manifestarse en la identidad del pedagogo, significaría que este, a través de una hibridación creativa de disciplinas, domina el saber pedagógico, es decir, cuenta con la fundamentación teórica, tecnológica y axiológica dirigida a explicar, interpretar, decidir, prescribir y ordenar la práctica de la educación (García-Aretio, 2009), desde su amplia comprensión.

Referencias

- Augsburg, T. (2014). Becoming Transdisciplinary: The Emergence of the Transdisciplinary Individual. *World Futures*, 70, 233-247. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2604027.2014.934639>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Corominas, J. (1987). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- Darbellay, F. (2015). Rethinking inter- and transdisciplinarity: Undisciplined knowledge and the emergence of a new thought style. *Futures*, 65, 163-174. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0016328714001700>
- De Battisti, P. (2011). *Clasificaciones de la pedagogía general y pedagogías específicas: un análisis de las demarcaciones efectuadas por especialistas del campo pedagógico*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.960/ev.960.pdf
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, 50, 11-28. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485>



- García-Aretio, L. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P. y M. Trow. *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Klein, J. (2015). Reprint of 'Discourses of transdisciplinarity: Looking back to the future'. *Futures*, 65, 10-16. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S001632871500004X>
- Larroyo, F. (1949). *La ciencia de la educación*. México: Porrúa.
- Luzuriaga, L. (1973). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Max-Neef, M. (2005). Foundations of transdisciplinarity. *Ecological Economics*, 53, 5-16. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2005.01.014>
- Morin, E. (1998). *Sobre la interdisciplinariedad*. Recuperado de <http://www.edgarmorin.org/images/publicaciones/edgar-morin-sobre-la-interdisciplinariedad.pdf>
- Navarrete, Z. (2007). Identidad profesional del pedagogo universitario. *Pampedia*, 3, 12-21. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000100007
- Navarrete, Z. (2008). Proceso de construcción identitaria del pedagogo universitario en México. *Cadernos de Pesquisa*, 38(134), 503-533. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a1238134.pdf>
- Neuhauser, L. y Pohl, C. (2015). Integrating Transdisciplinarity and Translational Concepts and Methods into Graduate Education. En P. Gibbs (ed.), *Transdisciplinary Professional Learning and Practice* (pp. 99-120). Bern: Springer.
- Nicolescu, B. (1999). *The transdisciplinary evolution of learning*. Recuperado de http://www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*. México: FCE.
- Palaiologou, I. (2010). The death of a discipline or the birth of a trans-discipline: subverting questions of disciplinarity within Education Studies undergraduate courses. *Educational Studies*, 36(3), 269-282. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03055690903220180>

- Piaget, J.; Lazarsfeld, P. y Mackenzie, W. M. (1973). *Tendencias en la investigación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza/UNESCO.
- Piaget, J. y H. Desmet. (1992). *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Barcelona: Herder.
- Puiggrós, A. y R. Marengo. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ubal, M. y Píriz, S. (2009). *¿De qué hablamos cuando decimos pedagogía?* Recuperado de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/piriz%20ubal.pdf>
- Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles Educativos*, XXXIX(158), 186-203. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13253901011.pdf>
- Velázquez, I. (2005). Una aproximación al mapa disciplinar de la pedagogía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 1-15. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/811Velazquez.pdf



La importancia de la otredad en la enseñanza de la religión en las escuelas: el gran desafío para el docente

Héctor Alfredo Figueroa¹
Universidad Nacional
Costa Rica
hafigueroa7@gmail.com

Resumen

Basta mirar alrededor nuestro para descubrir que lo que sucede en las aulas es el mero reflejo de esa sociedad que las circunda. Las relaciones interpersonales, muchas veces dañadas por distintas circunstancias, se diluyen con el devenir de los días, terminando en una ignorancia total hacia los otros o en agresiones cuyo límite no se pueden prevenir. Parece que la asignatura de religión no puede penetrar esas corazas de individualismo y relativismo; por consiguiente, no está dando frutos como pacificadora y generadora de encuentro. Será hora de interpelar nuestras acciones como agentes sociales y educadores, con el afán de lograr una honesta transformación para bien de todos. Pensando en poder asumir nuestro compromiso, se propone, primeramente, reconocernos a nosotros mismos tal cual somos, para luego reconocer al otro y, de esa manera, actuar como verdaderos hacedores de puentes que fomenten el diálogo conducente a la paz.



Recibido: 8 de junio de 2019. Aprobado: 28 de octubre de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.5>

- 1 Docente en escuela secundaria básica y superior. Licenciado en la enseñanza de la educación religiosa (en curso), en la Universidad Nacional de Costa Rica, Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión. Diplomado universitario en Evangelios, Universidad de San Isidro (Bs. As. Argentina), entre otros. <https://orcid.org/0000-0002-0429-3758>

Palabras clave: otredad, alteridad, filosofía dialógica, cultura, interculturalidad, multirreligiosidad, interreligiosidad, comunión, paz, deconstrucción, mediación pedagógica, educación inclusiva, equidad, igualdad.

Abstract

By looking around, it is possible to realize that what happens in the classrooms is the consequence of the society in which it is embedded. Interpersonal relationships, frequently damaged by different circumstances, are weakened as time goes by ending in complete indifference towards other people or aggression that is impossible to prevent. It seems that Religion as a subject cannot tear down these walls of individualism, and consequently, it is not succeeding in its attempt to create peace and bring people together. It is time to question our actions as social agents and educators to achieve a real change for all of us. In order to do this, the first proposal is to recognize ourselves as we are; only then can we recognize the others. In that way, we may act as real bridge builders to motivate the dialogue that leads to peace.

Keywords: otherness, alterity, dialogic philosophy, culture, interculturality, multireligiousness, interreligiousness, communion, peace, deconstruction, pedagogical mediation, inclusive education, equity, equality.

Introducción

Ante la problemática existente en muchas instituciones educativas, que no son más que el reflejo de la situación de la sociedad en cuanto intolerancia de diversos tipos, individualismo, relativismo, insensibilidad social ante migrantes, pobreza, marginalidad, exclusión, segregación por índole sexual, religiosa, étnica, cultural, política. Es necesario detenernos a reflexionar, como educadores, sobre los posibles caminos por tomar para transformar estas realidades áulicas, favoreciendo el acercamiento entre las personas estudiantes



y toda la comunidad educativa, en busca de la cohesión y la paz de nuestros pueblos.

Este ensayo presenta una reflexión acerca de la *otredad*, o sea, el reconocimiento de la existencia del otro como ser que existe en sí y se relaciona con los demás, conjugando su propia realidad tal como es; y la aplicación de la *mediación pedagógica* que va favoreciendo la *interculturalidad* y la *interreligiosidad* hacia un encuentro de personas en actitud *inclusiva*. Asimismo, se concluirá con algunos lineamientos por seguir para que los responsables de la gestión educativa —desde los políticos, las familias, los educadores y los educandos— puedan replantear sus posturas y tomen un camino de *sinodalidad*², en busca de fines comunes para el enriquecimiento de relaciones respetuosas en la diversidad.

Es necesario que se interpele a los centros educativos y educadores, acerca de sus funciones y compromisos. ¿Está la educación religiosa preparando a los jóvenes para ser ciudadanos comprometidos? ¿Se está educando para la paz como consecuencia del respeto a la existencia del otro, en su diversidad? ¿Cómo se puede transformar lo hecho u omitido hasta hoy? Desde estos cuestionamientos, se plantea la discusión en las áreas correspondientes, involucrando a los responsables de estas, en una proyección de cambios hacia el futuro inmediato, ya que urge tomar medidas al respecto. La sociedad nos necesita hoy.

Este ensayo dará a conocer, en un primer apartado, la presentación de la otredad desde una definición de diccionario, pero también desde la mirada crítica del filósofo Martin Buber, cuando expone la actitud vincular del concepto doble *yo-tú*. En un segundo momento, se analizará la cultura, justificándola desde su definición semántica, también como continente de la religión y las relaciones que en aquella se realizan. Por último, reconociendo la otredad como parte esencial constitutiva de la cultura, se propondrá la deconstrucción para interactuar con la mediación pedagógica y, en consecuencia, disponer los medios posibles para generar una educación inclusiva.

2 Se refiere, de esta forma, a la intención de “caminar juntos(as)” alrededor de un tema común. Ya desde Aristóteles, su uso era relacionado con la conjunción de planetas. Proviene del griego σύννοδος (*synodos*).

El otro en la cultura, la religión y la inclusión

La otredad como tal

Quisiera priorizar en este ensayo la intención puesta en la *otredad*, término en español que se refiere al *otro*, lo que en el vocablo de base latina —proveniente de *alter*— se conoce como *alteridad*. Esto se puede confirmar, además, en las definiciones de ambas palabras, en el diccionario de la Real Academia Española, “condición de ser otro”, por lo cual, en este trabajo, serán comprendidas como sinónimos.

Martin Buber, filósofo y escritor judío, austriaco-israelí, quien vivió entre 1878 y 1965, se destacó en la *filosofía dialógica* y su pensamiento existencialista por su libro “*Ich un Du*” (en alemán), que traducido es “*Yo y Tú*” e implica la esencia de esa idea de diálogo que propone en su filosofía. Insiste en que la característica común de la humanidad es la comunicación y una de sus herramientas es el diálogo.

“El hombre del siglo XXI, no sólo tiene dificultad para encontrarse consigo mismo, sino, su mayor problema es el encuentro con los demás” (Bolaños, 2010, p. 2). Esto señala que esa distancia interpersonal se percibe claramente y lo que es necesario es generar una educación para el *encuentro*. Este paso requiere, primero, que el individuo salga de sí, reconociéndose, ubicándose en su contexto y desde allí pueda darse cuenta de la existencia del otro.

Bolaños (2010) realiza una extensa investigación acerca de este pensamiento dialógico de Buber y destaca que el “yo” no puede existir ni configurarse sin el “tú”; es necesario fomentar ese momento de encuentro entre ambos, en el cual, se descubrirán aportes insospechados entre los dos. El conocer y respetar la coexistencia ayudaría a construir un *pensamiento mediador* para generar apertura y diálogo fecundo en la humanidad. Entiendo que debemos redescubrir la capacidad *relacional* de la gente, ya que eso es el puente entre persona y persona, al ser la relación el problema antropológico más importante en el pensamiento de Buber.

Para que ese diálogo sea fecundo y veraz, es necesaria una disposición a este, a la escucha, a la relación, a ser empático, a vencer los miedos a lo desconocido. No se requiere simplemente un acto comunicacional, sino más bien de *comunión*. La actitud del que dialoga verdaderamente es la de comprender al otro, no como objeto, sino como a quien “debo responder”; y esto es implicarse responsablemente con el



otro, sin perder de vista que yo soy “el otro” para aquel. Buber (1993) entiende que la vida religiosa es una *vida dialógica*, en permanente movimiento de dirigirse u orientarse a algo o a alguien.

Podemos distinguir tres tipos de diálogo: el *auténtico*, que es el que considera la existencia del otro en su “ser en sí” tal cual es y se funde en una “reciprocidad vital”, me atrevería a decir, en términos de las ciencias biológicas, *una simbiosis*; el *técnico*, solo por necesidad de “entendimiento objetivo”, y el *monólogo disfrazado de diálogo*, en el cual se habla consigo mismo y no se reconoce el “tú” (Buber, 1993).

Las “palabras básicas” para Buber (1993) son los pares “yo-tú” y “yo-ello”; el primero *cualifica la bipolaridad constitutiva de la conciencia humana* y, por lo tanto, se utiliza solamente para la relación entre humanos, mientras que el segundo se deja para la relación con los demás seres del mundo.

La presencia de uno ante el otro es lo que en la conciencia humana se percibe como existencia y ante eso se busca un nexo para el vínculo de esas presencias mutuamente acordadas y respetadas, con un “entre” que permite que sea fehaciente la interrelación. Este acto de vinculación es extremadamente necesario para la existencia humana, no solo para existir en sí, sino “entre sí”. Esto tan esencial para la vida constituye un acto “humanizador”, o sea, el yo se hace humano con otro humano, ya que escapa de su inmanencia, trasciende de su individualismo y pasa a existir con el otro yo, es decir, el tú.

En términos actuales, podemos terminar con una expresión muy coloquial como la que se usa cuando la población asume cierto compromiso con alguien, —ya sea desaparecido, asesinado, proscrito y que tiene apoyo popular; en esos casos, hemos escuchado, aquí en Argentina, ante la muerte (asesinato comprobado) del fiscal Nisman, que investigaba cuestiones muy comprometedoras sobre gente importante—, con *hashtags* utilizados en redes sociales como “#todossomnisman”; de esta manera —por las marchas organizadas para pedir justicia esclarecedora—, se dio a conocer al mundo. Hoy, en esta situación y como reclamo para que no perdamos de vista la humanidad y la importancia del otro, podríamos utilizar (otro *hashtag*) algo así como: “#todossomselotro”; ¿necesitaremos hacer marchas para reclamar por el otro?, ¿o podemos ir simplemente al encuentro del otro?

Para Buber (1993), esa responsabilidad con el otro se traduce en un tipo de amor que no está en el yo, sino *entre* el yo y el tú con calidad

dialógica, sale del yo hacia el otro y llega a deteniéndose en él, como amor permanente.

Para mí, este punto es ineludible, no se puede construir una sociedad —y me refiero a la ciudadana tanto como la escolar— con base en individualismos, o sea, haciendo omisión de las partes que se suman en un todo. Es necesario humanizar la existencia propia con la presencia del otro.

La cultura como continente del fenómeno religioso y la manifestación de la interculturalidad

Entendemos por “cultura” un compuesto de todo aquello que hace el humano en un espacio de tiempo determinado y en un lugar, en consonancia con otros como él. Según una de las definiciones del diccionario de la RAE, leemos que expresa textualmente: “Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”. Entonces, podemos inferir que la religión es parte de ese acervo con que se fue tejiendo la historia de un pueblo determinado y hablar de ella como algo escindido o disociado de esa sociedad no tiene sentido, ya que entendamos, también, que las personas somos un todo, estamos integradas con todo aquello que el pasado y las relaciones personales fueron escribiendo en nuestra historia, incluido lo religioso.

Podemos decir, en otras palabras, que, en nuestros pueblos latinoamericanos, el cristianismo católico traído por los colonizadores en una etapa y luego por los inmigrantes, antepasados de muchos de nosotros, tuvo su gran influencia en nuestra civilización —muchas veces incivilizadamente—, imponiéndose sobre creencias locales y religiones autóctonas. Muy lejos estaba aquello de la “inculturación” que el papa Pablo VI dejó interpretar implícitamente en el capítulo II de *Gaudium et Spes*, lo cual, obviamente, luego del Concilio Ecuménico Vaticano II (1962-1965) se empezó a tomar más o menos en serio en la Iglesia.

Esa inculturación no es adoptar ciertos ropajes como disfraces o algunas músicas nativas; es asumir la realidad de la cultura y entregar allí el evangelio. El mejor testimonio se encuentra —para los cristianos— observando a los discípulos de Jesús que partieron con una única forma de celebrar “la cena del Señor” y de contar sus palabras, pero se adaptaron a las costumbres de los pueblos a los que llegaron.



Luego, con el tiempo, arribaron otras confesiones cristianas y otras religiones; también empezaron a recuperarse y resurgir algunas creencias de los pueblos originarios de estas tierras —aunque tal vez no todos— hasta la multiplicidad de credos que hoy colorean nuestras naciones.

En este contexto *multirreligioso*, existen distintos tipos de relaciones entre las diversas creencias, algunas muy amigables y otras con cierta tirantez o hasta la indiferencia. En términos lingüísticos, la *multirreligiosidad* habla solamente de la existencia de muchas religiones, sin indicar si hay o no relación alguna; progresando hacia la *interreligiosidad*, me expreso doblemente en el sentido de “progreso”, ya que —no solo es un paso a otro tipo de relación— creo que es un avance de calidad importantísimo para la humanidad el diálogo entre esas religiones. Así mismo, ese peso de la religión de años construyó un pensamiento social heredado hoy día, con el que se mide —en cierta forma— la moral social.

Aunque el evangelio —que las iglesias cristianas promueven entre sus fieles— *no es moralizante* (Ronchi, 2016), se ha moralizado durante tantos años —sería más explícito remarcado *durante tantos siglos*— de tradición cristiana cada vez más anquilosada. Esa esclerocardia o dureza del corazón se dio como consecuencia de priorizar libros de espiritualidad privada o congregacionales, por sobre el Evangelio sencillo de Jesús; diríamos, en términos bíblicos, que “se ha perdido la miel de la Palabra de Dios” y han quedado estructuras vacías que no promueven la fe.

Ante este panorama, en muchos lugares de nuestra tierra latinoamericana, aún se impone el catolicismo como la única religión, para dar a conocer su fe, especialmente, en ambientes escolares.

Pero, sin desconocer la riqueza de nuestro pasado, hoy, nos debemos poner en diálogo sincero y fecundo con el “otro creyente” y el “otro no-creyente”, sin violentar su libertad ni colonizar sus creencias; asumir los errores del pasado —aunque estuvieran en manos de otros, somos sus herederos en alguna medida— y saber pedir perdón para sanar viejas heridas. Indudablemente, al entrar en un *diálogo intercultural*, también se lleva consigo —como fue expresado— el acervo religioso. Esto, entonces, me atrevo a decir, es un encuentro simultáneo entre culturas, religiones, creencias, no-creencias, esperanzas, sueños, motivaciones, reclamos, políticas, etc., en definitiva, todos los parámetros que componen y completan el “hacer cultural” de los pueblos.

El teólogo y sacerdote católico de origen suizo Hans Küng (2003), en un reportaje, se refirió a que “No habrá paz entre las naciones, sin paz entre las religiones”³ y, con base en esto, creo que es de suma importancia dejar de lado los fundamentalismos de todo tipo, ya que los “...ismos” no son otra cosa que extremismos y, hasta ahora, la historia no me ha contado grandes cosas sobre estos.

Desde esta mirada abierta y respetuosa, estoy seguro de que podemos construir espacios en la educación, reconociendo la importancia de *la alteridad de las personas* y de *la de las culturas* como tales, con sus riquezas y limitaciones, con el fin de dar un paso adelante en mejorar la comunicación y, por consiguiente, la educación para la comunión de nuestros pueblos.

Se trata de dar un paso firme, sereno y seguro, dejando atrás el dogmatismo proselitista que no promueve la fe porque coarta la *libertad*, avanzando hacia un diálogo intercultural (e interreligioso) testimonial.

Este caminar debe ser acompañado por quienes, de alguna manera, buscan incansablemente esa riqueza de la otredad representada en la cultura y la religión, para un mundo de paz; ese acompañante deberá ser un pedagogo inclusivo y liberador.

La mediación pedagógica como herramienta eficiente de inclusión

Tomando las apreciaciones de los puntos anteriores —la alteridad y la interculturalidad—, la pedagogía será, entonces, la mediadora entre los pueblos, entre los distintos saberes, entre los individuos, para lograr, así, una educación inclusiva. Podría transformarse en la maestra del diálogo.

Para tal efecto, una pedagogía colonizadora como la actual no sería efectiva en estos términos deseados. Será necesario realizar los análisis correspondientes, al proponerse la “deconstrucción”⁴ de dichos paradigmas, teniendo la habilidad de ver adecuadamente las problemáticas y potencialidades en las relaciones dentro de las instituciones educativas y, sobre todo, en el acto de enseñanza y aprendizaje, con el afán de “reconstruir” caminos pedagógicos nuevos, flexibles, más

3 En un reportaje realizado por Clara Blanchar, para el diario *El País*, en Barcelona, 2003, se expresó: “no habrá paz entre las naciones sin paz entre las religiones” y “no habrá paz entre las religiones sin diálogo entre las religiones”.

4 Término acuñado por Jacques Derrida, filósofo argelino-francés, quien propone —en vez de una destrucción— un desarmar respetuoso, para rescatar lo que sirve y cambiar lo necesario.



amplios, fronterizos⁵, de calidad. Podemos entender, entonces, que “la *educación inclusiva* [...] se define como un *instrumento* de justicia y de cohesión social” (Armijo-Cabrera, 2018, p. 8).

Existe un nuevo problema presentado en el contexto social actual, que no favorecería este aprendizaje mutuo entre las culturas, religiones, valores, etc.: “Knight y Pearl (2000) consideran que la *celebración posmoderna de las diferencias* lleva a encerrarse en sus identidades y constituye un obstáculo para la comunicación” (Armijo-Cabrera, 2018, p. 9) y sabemos que esta es necesaria para la comunión planteada. Por algún motivo necesario ante la equidad, hoy se reclaman los derechos de muchas minorías antes oprimidas, pero, una vez que estos se exageran, se juega en contra de esa lucha cuando se autoexcluyen, segregando a los que son diferentes; se percibe un doble discurso con frases como “entre ser o pertenecer” y “somos todos iguales”.

Esa dicotomía es disociable, separa, propone la no-aceptación del otro, por lo tanto, el respeto por la otredad no podrá ser un plan para apaciguar y transformar la sociedad. Ese caldo de cultivo hoy fermenta como levadura, promoviendo divisiones en nuestra sociedad; antes eran unos, ahora son los otros y, sin más remedio, esa división social que tenemos se traslada indefectiblemente a nuestras aulas.

De alguna manera, la marginalización puede ser fruto de las culturas dominantes, pero, también, de las culturas dominadas pensadas a sí mismas como automarginadas. En la *educación inclusiva*, la *participación* democrática en el aula va a favorecer el ejercicio de la no-homogeneización del grupo y el respeto por la diversidad, sin eufemismos.

«El concepto de *educación inclusiva* se basa en un principio de “equidad” en pos de la igualdad futura mediante un proceso lineal [...]» (Armijo-Cabrera, 2018, p. 14). En este punto, no quiero dejar pasar el uso incorrecto del término, cuando se plantea con pedir “igualdad”; sin entender que la diversidad es riqueza. Sí, estoy de acuerdo con pedir “igualdad de oportunidades”, pero defender y valorar las diferencias es muy bueno, ya que “permite legitimar una competencia regulada considerada sana y justa” (Armijo-Cabrera, 2018, p. 14).

5 Referidos al pensamiento de Giroux, en el que los docentes deben facilitar al educando el acceso provocativo, para traspasar las fronteras establecidas por el sistema.

Para dejar un ejemplo de discusiones complejas, en el plano educativo, de lo que significa inclusión, me remito una vez más a mi país, la Argentina, en la que aún hoy existe una gama colorida de opiniones —incluso algunas muy antagónicas— acerca de la educación sexual en las escuelas. Lo anterior, con el fin de visualizar cómo el peso de las religiones resalta ante el pensamiento de la retórica oficial sobre promover o no “la igualdad de derechos entre las múltiples identidades de género” contra la “fuerte insistencia en la ley divina como norma universal y objetiva” (Esquivel, 2013, p. 157) propugnada por las creencias cristianas e incluso —últimamente (pero en menor medida) — la musulmana y la judía.

Para este punto, puedo transmitir un diálogo mantenido con un colega catequista en plena batalla librada en nuestro país acerca de la despenalización del aborto. Él, desde su antropovisión, intentaba, a través de una red social, invitar a todos a desistir de la propuesta de abortar, ya que Dios es el dador de vida y, por lo tanto, el único que “la puede quitar” (esta última expresión es de un cristianismo arcaico, pues sabemos, desde la teología, que Dios no envía enfermedades, castigos o muerte, sino que son procesos naturales o fortuitos). Mi planteo ante esa aseveración fue una analogía sobre las distintas lenguas, que un mensaje —por más fidedigno y bienintencionado que pudiera ser— debe ser claro para el receptor, pero, si quien recibe ese mensaje no habla mi idioma, difícilmente me entenderá; entonces, ¿no será que los cristianos tendremos que dejar de pensar que todo el mundo sabe de lo que estamos hablando y usar un lenguaje comprensible? De esta manera, “traduciendo” nuestra cosmovisión y sin imposición, estamos “visualizando” la existencia del otro (o sea la otredad) y, por ende, su cultura; así, entrando en vínculo con el otro, podemos acompañar su aprendizaje y a la vez aprender con él.

Conclusión

La educación religiosa deberá educar para la paz de un mundo diverso, no solamente para una única concepción afín a ella, mirando al otro a los ojos, confiando, viendo qué hay de “bueno y verdadero” en lo que el otro propone; de tal modo, lograremos comprometernos como ciudadanos participativos en la búsqueda del bien común. La idea es pasar de humano como sustantivo a “ser” humano con las características de un verbo, que es acción; por lo tanto, “ser” humano es



descubrirnos en la “casa común”, dejar de “sobrevivir” o “pernoctar” y pasar a “habitarla”, o sea, “transformar para vivir”.

Tenemos que entender que estamos de paso, es por un tiempo que se nos presta un pedazo de tierra, esa humildad de la sabiduría ancestral y el reconocimiento de lo efímero de nuestra existencia deberían ser más que suficientes para bajar al humus, a la tierra y entrar descalzo en el misterio que es el otro.

Propongo que colegas, alumnos y familias asumamos una *educación inclusiva* que a la vez sea *liberadora*, *fronteriza* y *audaz*, con la que se rompa lo establecido, buscando nuevos horizontes. Es preciso permitirnos soñar, diseñar, cambiar el contexto desagradable, para “habitar” este pedazo de historia que nos toca vivir; y que, desde los nuevos saberes logrados por las dimensiones *extradisciplinar*⁶ y *postdisciplinar*⁷ (Ocampo, 2018) que llevan a investigar en la *diáspora epistémica*, podamos enriquecer la propia cultura, saliendo de nuestra *zona de confort*, emprendiendo un viaje hacia el otro, la cultura —religión incluida— y nuevos conocimientos.

Cuando me refiero a pedagogía *inclusiva* del “otro” (que puedo ser yo), quiero decir que no basta con integrar, o sea “hacerle un lugar”, sino hacerlo parte del todo, que sea uno más. También quiero hablar sobre la característica *liberadora* de esta pedagogía, entiendo que es un enorme desafío y hasta podría decir una aventura poder soltar cadenas, y, al decir esto, me planteo si estamos en condiciones de salir del fondo de la caverna (me refiero a la alegoría de la caverna de Platón), si hay docentes audaces quienes quieran transformarse en aquellos que les ayuden a sus alumnos a soltarse de los grilletes que los aprisionan y los retienen viviendo una proyección de la realidad. Me pregunto si hay familias que permitan que sus hijos traspasen las *fronteras* de lo epistémico y se involucren emocionalmente en la búsqueda del conocimiento.

Y sobre todo, una pregunta tal vez incómoda. ¿Habrá políticos que corran el riesgo de generar políticas de Estado —en vez de políticas partidarias— en pro de una educación verdaderamente transformadora, que trascienda su período de gobierno? Para esto, se requerirá que dialoguen y eso nos llevará unos renglones atrás, con el fin de repensar

6 Posee la capacidad de conectar campos alejados en su actividad científica, entrando en contacto a través de determinados objetos y tópicos analíticos.

7 Orienta su actividad hacia la consolidación de nuevos modos de lectura y abordaje de la realidad.

la importancia del otro. El otro, cualquier otro; del mismo partido o de otro, de la misma religión u otra, de esta etnia o de aquella.

La tarea principal y primera es dejar las apariencias y trabajar en el fondo de las cosas, superando la cultura de la superficialidad o de maquillaje actual, solo así se podrá *transformar* verdaderamente y formar personas capaces de transformar en un movimiento permanente de avanzar sin atropellar, crecer sin romper, entrar sin invadir.

Referencias

- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de estudios, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22 (3), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Blanchar, C. (2003). El teólogo Hans Küng asegura que no habrá paz entre las naciones “sin paz entre las religiones”. *Diario El País de Barcelona*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2003/11/12/sociedad/1068591614_850215.html
- Bolaños, R. (2010). Elementos de alteridad y convivencia social a partir de la Filosofía Dialógica de Martin Buber. *Sophia: Colec. de Fil. de la Educ.*, 8, 11-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=4234999#ArticulosRevistas>
- Buber, M. (1993). *Il Principio Dialogico e altri saggi*, trad. it. di A. M. Pastore, con un saggio introduttivo, e apparato critico e commento di A. Poma. Milano: Edizioni San Paolo.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Gaudium et Spes. Constitución Pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual*. Buenos Aires: Ediciones Paulinas.
- Diccionario de la Real Academia Española*. (2018). Recuperado de <https://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Esquivel, J. (2013). Narrativas religiosas y políticas en la disputa por la educación sexual en Argentina. *Revista Cultura & Religión*, 7(1), 140-163. Recuperado de <http://www.revistaculturayreligion.cl/index.php/culturayreligion/article/view/371/319>
- Ocampo, A. (2018). Condiciones de producción de la Educación Inclusiva. *Revista Pedagógica*, 20 (45), 134-161. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4606>



Ronchi, E. (2016). Jesús no es moralista, nosotros hemos moralizado el Evangelio. Meditaciones en los Ejercicios Espirituales que dio al Papa Francisco y a la Curia. *Agencia de noticias Zenit del Vaticano*. Recuperado de <https://es.zenit.org/articles/jesus-no-es-moralista-nosotros-hemos-moralizado-el-evangelio/>



Tradición cristiana y educación para los derechos humanos: crítica al sentido moral de Nietzsche

*Felipe Nicolás Mujica Johnson*¹

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Universidad Politécnica de Madrid
España
fmujica@live.cl

*Nelly del Carmen Orellana Arduiz*²

Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
Chile
norellan@upla.cl

Resumen

La filosofía de los derechos humanos contiene la aportación de diferentes tradiciones de pensamiento que han influido en el progreso moral de la humanidad y entre ellas está la tradición cristiana, que contribuyó al concepto de *persona* y su inherente dignidad universal. No obstante, existen pensadores que niegan el potencial moral de dicha perspectiva, de modo que en este ensayo se abordará el pensamiento de una de ellas. Entonces, el objetivo del presente documento es contrastar las ideas axiológicas del filósofo Friedrich Nietzsche con



Recibido: 17 de julio de 2019. Aprobado: 28 de octubre de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.6>

- 1 Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Doctorando en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>
- 2 Máster en Educación Física, Escuela Superior de Deporte, Alemania. Doctora en Filosofía y Educación, Universidad Nacional a distancia, España. Doctora en Filosofía, Leibniz Universität, Alemania. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5742-4539>

la esencia de la moral cristiana y su contribución a la educación de los derechos humanos. Así, se descubre que no es cierto que el sentido moral cristiano se oriente a debilitar o enfermar a las personas, sino que enfoca a su fortalecimiento moral. Precisamente, se hace con la finalidad de que puedan vencer las limitaciones vitales o fisiológicas que dificultan sacrificar el bienestar subjetivo por uno objetivo en el nivel individual y colectivo. De lo contrario, si no se trasciende la naturaleza, no es posible aspirar a fines espirituales como la fraternidad universal. En consecuencia, se reconoce que es fundamental potenciar, en los contextos pedagógicos, una inalienable actitud filosófica frente a los derechos humanos.

Palabras clave: valores morales, educación moral, bienestar social, cristianismo, filosofía de la educación.

Abstract

The philosophy of human rights contains the contribution of different traditions of thought that have contributed to the moral progress of humanity. And among them is the Christian tradition, which contributed to the concept of *person* and its inherent universal dignity. However, there are thinkers who deny the moral potential of this perspective, so this essay will address the thinking of one of them. So, the objective of this essay is to contrast the axiological ideas of the philosopher Friedrich Nietzsche with the essence of Christian morality and its contribution to human rights education. Thus, it is discovered that it is not true that the Christian moral sense is aimed at weakening or making people sick, but that it is oriented towards their moral strengthening. Precisely, this is done in order for them to overcome the vital or physiological limitations that make it difficult to sacrifice subjective well-being for an objective well-being at the individual and collective levels. Otherwise, if nature is not transcended, it is not possible to aspire to spiritual ends, such as universal fraternity. Consequently, it is recognized that it is fundamental to foster an inalienable philosophical attitude towards human rights in pedagogical contexts.



Keywords: moral values, moral education, social welfare, christianity, philosophy of education.

I. Introducción

En nuestra cultura occidental convergen diferentes perspectivas en torno a la existencia del humano y el sentido de su vida. Una de ellas es la filosófica y teológica cristiana, que contribuyó a la maduración del concepto de *persona* como categoría cultural, caracterizada por una universal e inalienable dignidad humana (Mari, 2014). Así, en los sucesos históricos más importantes de Occidente, es indiscutible la influencia de los partidarios de dicha doctrina religiosa (también filosófica y pedagógica), quienes han promovido sus ideales. Pero, es igualmente cierto que tales acciones no siempre han sido coherentes con la esencia de la moral que predicaron, de modo que la historia nos enseña dos caras de una misma tradición (Kierkegaard, 1988). Por el lado de la buena cara, nos encontramos las acciones coherentes con el potente mensaje axiológico que desafía y trasciende la naturaleza hacia un plano espiritual, fomentando el progreso de la humanidad a una condición moral cada vez más elevada (Marina, 2005; Messer, 1933; Mujica, 2019a, 2019b; Pascal, 1967; Scheler, 2001, 2005, 2010; Stein, 2003, 2004, 2007; Zubiri, 1955, 1962).

Ese progreso es posible, porque el humano es un animal capaz de frenar sus impulsos o instintos animales en beneficio del bien común de las otras personas (Scheler, 1978). En una idea similar, Zubiri (1985) nos indica que el acontecimiento humano no es “tender estímúlicamente a una nueva situación animal, sino que es tender a situarse realmente de otra manera en la realidad” (p. 45). Precisamente, este *ethos* cristiano, considerado en este ensayo como el verdadero, pretende florecer dicha condición animal-espiritual. Así, se le otorga un sentido moral a la vida, tendiente hacia fines que trascienden la vida misma, de modo que promueve la dignidad humana como un acto de responsabilidad y compromiso espiritual con las demás personas. Esto se puede ver reflejado en el aporte de la tradición filosófica cristiana a la perspectiva iusnaturalista que precede y cimienta el camino hacia la declaración de los derechos humanos universales (Beuchot, 2004; De La Torre, 2005; Ezcurdia, 1987; Papacchini, 2003). Con respecto al ámbito concreto de la pedagogía, es posible reconocer a destacados educadores quienes,

inspirados en la doctrina cristiana, han otorgado un notable sentido moral humanista-cristiano a sus obras pedagógicas, resaltando la importancia del amor y la responsabilidad social. Algunos casos son los de James Naismith y José María Cagigal, en el ámbito de la educación física; Johann Pestalozzi, en torno a la educación valórica en contextos formales y no formales, y Paulo Freire, en la formación del profesorado desde una perspectiva crítica orientada a la consecución de mayores cuotas de justicia social (Mujica, 2019a, 2019c; Olivera, 1998).

Por otra parte, la mala cara del cristianismo nos ofrece un actuar totalmente incoherente con la esencia del mensaje de Jesús (Bazán, 2003; Kierkegaard, 1988), el cual se encuentra marcado por hipocresía; violencia física, psicológica y simbólica; la ambición en materia económica y política; el hedonismo irresponsable; en resumen, por la puesta en práctica de acciones fundadas en los disvalores del odio y el egoísmo. Ejemplos bien claros son las guerras santas, la cruel colonización de América y las indignantes redes de pedofilia en el seno de sus iglesias. Esta cara del cristianismo sería denominada, en este ensayo, *falso sentido moral cristiano*. Por lo mismo, es preciso señalar que la práctica de la verdadera moral cristiana no se reduce a las instituciones religiosas que caminan con el estandarte del cristianismo, sino que se atribuye a cualquier persona quien, independientemente de su estado institucional religioso o espiritual, así como en forma consciente o inconsciente, encarne en su vida el verdadero sentido moral de dicha tradición.

A raíz del surgimiento de aquel falso sentido moral cristiano, sumado a las discrepancias filosóficas con esta doctrina de algunas personas que se aproximan al fundamentalismo, en esta época contemporánea es posible hablar de una tendencia cultural basada en la discriminación hacia dicho conjunto de ideas, nombrada *cristianofobia*, la cual, al parecer, sería un relevo al antiguo *anticlericalismo* (Del valle, 2012; Martín, 2009). No obstante, no existe una única interpretación del ideal cristiano (Marina, 2005), lo cual se refleja en las múltiples doctrinas religiosas cristianas, que se diferencian en las interpretaciones realizadas en torno a los evangelios, de modo que el sujeto que encarna dicha oposición al cristianismo se caracterizaría por no aceptar la esencia de la idea cristiana, o sea, la figura de Jesús y su influencia en la sociedad. Precisamente, uno de los filósofos más reconocidos por rechazar la esencia axiológica del cristianismo y negar su contribución a la sociedad es Friedrich Nietzsche (1844-1900).



Quien nos ilustra sobre este asunto es De la Fuente (2018), señalando que dicho filósofo, por medio de sus escritos, “expresa su desprecio o su asco ante el ser humano moldeado por el cristianismo: condena los instintos fundamentales y valora lo débil y enfermizo. Hay que conseguir otro tipo de hombre, con una conciencia nueva, desvinculada del influjo cristiano” (p. 34). Con base en lo planteado, por medio de este ensayo, se pretende refutar tal debilidad atribuida a los valores morales cristianos, justificando la fortaleza espiritual que requiere la práctica de ese verdadero sentido moral. Por lo tanto, el objetivo de este escrito es contrastar, en forma crítica, las ideas axiológicas del filósofo Friedrich Nietzsche con la esencia de la moral cristiana y su contribución a la educación de los derechos humanos.

II. Valores morales cristianos y derechos humanos

Sin duda, Nietzsche (2014) acertó en diferentes críticas al cristianismo, como por ejemplo, el retraso intelectual y científico que propició el pensamiento medieval cristiano en Occidente, el cual fue superado por el racionalismo cartesiano (Ortega y Gasset, 2003). Este retraso es coherente con los principales intereses de dicho pensamiento medieval, avocado, principalmente, a la dimensión moral del humano y descuidando un abordaje integral de la persona. No obstante, es errado pensar que en esa época no se haya contribuido a la evolución de la moral en la sociedad. Otro acierto de Nietzsche (2011) es que logra captar muy bien la amplia propagación existente de la moral cristiana en el mundo occidental, de la cual mucha gente ni siquiera es consciente, no obstante, la prefiere e incluso defiende. Esto sucede porque, evidentemente, la moral humana no se reduce a la vida psíquica e incluye también la vida afectiva (Hartmann, 2011; Scheler, 2001; Stein, 2007). Asimismo, ha logrado capturar la esencia de dicha moral, de modo que en este ensayo se podrá contraargumentar con seguridad el fondo ideológico de la moral nietzscheana.

Antes de abordar algunos de los más importantes valores morales del cristianismo, se presentará la mirada nietzscheana que los demoniza y desprecia. De acuerdo con Nietzsche (2014), el sentido moral cristiano promueve un falso humano superior o elevado espiritualmente, ya que, en realidad, favorecería el desarrollo de personas débiles, bajas o poco elevadas en lo espiritual y fracasadas, debido a que se acostumbrarían a negar su naturaleza instintiva, la que realmente otorga

una vida vigorosa. En este sentido, para el horizonte moral nietzscheano, la fortaleza cobra un valor muy destacado, pues es la que otorga poder y, entonces, representaría lo bueno o lo que es correcto desear. Justamente, dicho ideal moral es catalogado por Scheler (2001) como un vitalismo promotor de la insensibilidad humana, el cual estaría altamente influenciado por la teoría darwinista, de modo que establece como valores supremos los referidos a los aspectos biológicos y vitales, negando la superioridad de los valores espirituales que están por sobre la conservación de la existencia.

Así, bajo la lógica moral nietzscheana, el humano debiese ser considerado como “animal que ha enfermado” (Scheler, 2001, p. 390), debido a que, gracias a su razón y voluntad, ha dirigido constantemente su vida en oposición a la naturaleza. Por consiguiente, el humano ha de ser un animal que se distingue principalmente por su inteligencia y no por su vitalidad, dado que «dentro de la humanidad, los débiles vitalmente son de modo preferente los poseedores de la “prudencia”, del “cálculo”, de la “astucia”, de la “previsión” y de la racionalización artificiosa de la existencia» (Scheler, 2001, p. 393). Justamente, el pensamiento moral nietzscheano de corte individualista, relativista y vitalista queda bien expresado en las siguientes ideas:

¿Qué es lo bueno? Todo lo que acrecienta en el hombre el sentimiento de poder, la voluntad de poder, el poder mismo. ¿Qué es lo malo? Todo lo que proviene de la debilidad. ¿Qué es la felicidad? La certeza de que se acrecienta el poder; que queda superada una resistencia. Y no ya la satisfacción, sino un incremento del poder; no ya la paz, sino la guerra; no ya la virtud, sino la aptitud (Nietzsche, 2014, p. 22).

Dicho lo anterior, se contrastará, en primera instancia, el valor moral del amor al prójimo o también denominado amor cristiano. El significado de este amor hace referencia a su entrega incondicional a las demás personas que, tomando el modelo de Dios, no exige nada a cambio para que se concrete. Entonces, quien realmente lo vive es capaz de otorgarlo desinteresadamente a personas conocidas o desconocidas y amigas o enemigas, de modo que, además, requiere perdonar y sacrificar diferentes beneficios personales en pos de contribuir a la dignidad ajena. Del mismo modo, el acto de amar implica la disposición



a aceptar el bienestar y el malestar subjetivo que suscita, por ejemplo, la alegría del bienestar ajeno o el sufrimiento del malestar ajeno (Mujica, Orellana y Pascual, 2019; Rojas, 1993; Scheler, 2005, 2010). Sobre la experiencia virtuosa de este amor, Nietzsche (2011) manifiesta que es un sin sentido, una pérdida de tiempo y una equivocación cultural, ya que quien ama al prójimo lo haría movido realmente por un escaparse de sí mismo, evitando tener que amarse, de modo que sería un abandonarse y un desinterés personal inaceptable.

Lo que indica Nietzsche es medianamente cierto, ya que es indudable que el amor al prójimo requiere postergar el bienestar subjetivo o, en otras palabras, sacrificarse por el prójimo (Mujica, 2019a, 2019b), como bien quedó demostrado en la crucifixión de Jesús, la cual, en una época bastante primitiva en cuanto a los castigos sociales, otorgó una lección moral universal que hasta el día de hoy nos enseña a romper los límites de la tolerancia. Pero esta lección no ha sido la única de similares características, porque, siglos antes, Sócrates se dispuso a sacrificarse por amor a la verdad. Entonces, la falacia del argumento nietzscheano es que el sacrificio del amor es absurdo y debilita el espíritu humano, pues, en ese sentido, es todo lo opuesto, debido a que repercute ampliamente en la fortaleza moral humana, estimulando otros valores, como la solidaridad entre personas, pueblos o naciones. A su vez, transmite una profunda admiración a la valentía y convicción por el bien del prójimo, instando a las demás personas a enfrentar sus limitaciones psicofísicas para progresar moralmente, demostrando la fortaleza espiritual. Por esta razón, Hartmann (2011) sostiene que la corresponsabilidad y la solidaridad que emergen del amor al prójimo podrían ser las fuerzas sociales más profundas y puras que mueven la vida humana. Lo anterior es coherente con la regla de oro que estaría grabada en nuestras conciencias, denominada de esa forma porque destaca en múltiples épocas históricas; esta indica no hacer al otro lo que no te gustaría que te hagan a ti o, al contrario, haz al prójimo lo que te gustaría que te hagan a ti (Ezcurdia, 1987).

Son muchos los acontecimientos socioculturales que reflejan el beneficio social de un comportamiento humano coherente con el amor y contrario al odio, pero ahora me referiré, en particular, a uno vinculado al problema de las muertes en el mar mediterráneo, por el fenómeno de la migración de África a Europa. Precisamente, se hace referencia a la lección moral que otorgó, en junio de 2019, una capitana alemana al

mando de un barco de rescate de personas migrantes, quien se negó a aceptar que salvar vidas es un acto ilegal y logró rescatar a 42 personas de un muy probable naufragio. Tras pasar 17 días en el mar sin una respuesta favorable del Gobierno italiano, para poner en tierra firme a la tripulación, tomó la valiente decisión de ingresar sin permiso al puerto y cumplir su misión, independientemente de las negativas consecuencias que ello generaría. Entonces, fue detenida por la policía y llevada a la justicia. Por lo tanto, como consecuencia de ayudar a las demás personas, tuvo que soportar una situación bastante sufrida y, por consiguiente, estresante.

No cabe duda de que aquella acción de amor al prójimo no representa a una capitana débil, sino una enorme fortaleza vital y espiritual, lo cual también refleja la dificultad que tiene una gran parte de la población para sacrificar su bienestar individual a favor del ajeno. En términos similares, podemos identificar la fortaleza moral que requiere el amor al prójimo en los actos de protesta que enfrentó con indignación la grave situación fronteriza entre Estados Unidos y México. Tal problemática afectaba a múltiples niños y adultos, quienes llegaron incluso a ser ubicados en jaulas. Aquellas manifestaciones lograron una importante presión para mejorar la situación en forma indirecta, principalmente poniendo el foco de atención mediática en el problema de sus derechos humanos. ¿Qué sería el mundo sin aquellas expresiones de amor al prójimo? ¿Cómo sería el mundo si el ideal moral nietzscheano triunfase ampliamente en la población mundial? Evidentemente, esto no ha sucedido, a pesar de que en la sociedad existe bastante egoísmo y odio, el amor reflejado en la defensa de la dignidad humana y, en consecuencia, en los derechos humanos se encuentra altamente integrado en la moral occidental y cada vez más se hace presente en el mundo oriental. Además, esta amplia adherencia global a los derechos humanos puede ser bien comprendida como un reflejo de la ley objetiva y natural que ordena el progreso de la humanidad (Ezcurdia, 1987; Scheler, 2001).

III. El peligro sociocultural del superhombre nietzscheano

El sentido moral relativista y vitalista que promueve Nietzsche (2011, 2014) predice la aparición de un humano que ignore y trascienda totalmente los postulados valóricos desarrollados en Occidente, de modo que eliminaría toda categoría sobre lo bueno y lo malo preexistente desde las concepciones espirituales y metafísicas. De esta forma,



dicho nuevo humano podría resignificar esas mismas categorías en torno a la supremacía de elementos vitales, como el instinto, la fuerza y la voluntad de vivir, en términos generales, sería su voluntad de poder. En palabras de Baigorri, Cifuentes, Ortega, Pichel y Trapiello (1995), el superhombre nietzscheano está dotado de los siguientes ideales:

será la nueva encarnación de aquel dios Dionisos desbordante de vida; el que realmente realice la transvaloración de los valores; será “el sentido de la tierra”, lo que da sentido, fin, dirección, a lo terrenal, a ese más acá que nos queda tras la muerte de Dios-; será quien por fin esté más allá del bien y del mal porque será él quien establezca el bien y el mal, como antes lo hiciera aquel Dios muerto (p. 223).

Esta invitación para eliminar todos los criterios valóricos que la humanidad ha establecido a lo largo de sus últimos milenios es muy peligrosa, porque se sustenta en un fundamentalismo que niega los beneficios socioculturales aportados por los múltiples cimientos filosóficos, pedagógicos y teológicos que han estado presentes en nuestra sociedad. Precisamente, para que el sentido moral del superhombre proliferara en los fundamentos filosóficos individuales y colectivos, se requiere alienar a la población en que todos los preceptos anteriores a dichas ideas han sido inútiles. No obstante, el aporte de la tradición cristiana al respeto universal de la dignidad humana y a la posterior declaración de los derechos humanos es inalienable (Beuchot, 2004; De La Torre, 2005; Ezcurdia, 1987; Papacchini, 2003). Cabe destacar que desde la filosofía helénica se realizaron diferentes aportes al concepto de persona, como la singularidad y originalidad humana que destaca Aristóteles (2011), pero es la tradición cristiana la que madura aquella idea antropológica, porque “declara la semejanza entre Dios y el ser humano como originaria e imborrable” (Mari, 2014, p. 307). Por lo tanto, manifiesta el rechazo a todos los argumentos racistas, clasistas y xenófobos, que pretenden negar la dignidad a ciertos grupos humanos.

De acuerdo con Nietzsche (2014), el superhombre debe negar cualquier valor moral que debilite su voluntad de poder, lo acerque al sufrimiento, a la compasión y, por consiguiente, a la bondad humana. Así, para este filósofo, la superioridad humana y su vida digna responden a una concreción de sus deseos sin límites morales, lo cual reflejaría

su fortaleza, su poder, su voluntad de hacer lo que desea sin que ningún postulado metafísico se lo impida. Y, ¿cómo saber si se está viviendo dignamente? Pues, por medio de factores fisiológicos y corporales que indicarían la potencia animal. De esta forma, evitando convertirse en un animal enfermo que posterga su bienestar subjetivo por el bien de los demás, ante la justificación de la supervivencia, promueve también un sentido hedonista e individualista. Esos ideales no solo han sido combatidos por el cristianismo, cabe recordar que la escuela socrática hizo un gran aporte para elevar al humano a una finalidad que trasciende el bienestar material y lo dirige hacia una meta caracterizada por una vida ascética. Justamente, de ahí se erige la filosofía estoica, con un potente rechazo a la supremacía del placer o el bienestar subjetivo. Y uno de sus principales representantes, Séneca (1984), plantea que quien se entrega al hedonismo es una persona que decide distanciarse de la sabiduría, expresándolo de la siguiente forma:

Pero no llamo sabio a quien tiene algo por encima de sí, y con mayor razón si es el placer. Pues, dominado por éste, ¿cómo hará frente al trabajo y al peligro, a la pobreza y a tantas amenazas que rugen en torno a la vida humana? ¿Cómo soportará la visión de la muerte y el dolor, el estrépito del mundo y tantos enemigos acérrimos, vencido por tan blando adversario? (p. 65)

Entonces, sin duda, adherirse al relativismo y vitalismo valórico es un retroceso moral para la humanidad y la aproximaría al desarrollo de nuevas catástrofes socioculturales, como la del holocausto nazi, en la que un grupo xenófobo y antisemita impuso su voluntad de poder, su placer de ser reconocido como el pueblo con la raza supuestamente más perfecta, el orgullo de conquistar a la población mundial, y todo ello sin ninguna vergüenza y empatía. Es más, de acuerdo con la moral relativista nietzscheana, ¿por qué han de sentir vergüenza?, ¿por qué han de tener arrepentimiento? Por el contrario, amerita celebrar la vitalidad que demostró el régimen nazi por sobre el pueblo judío. Las catástrofes que se pueden asociar a dicho sentido moral son múltiples y la solución siempre será la misma: el progreso de la fraternidad humana. Este anhelo moral todavía encuentra muchas barreras que vencer para concretar un mayor respeto hacia las personas, por ejemplo, el fenómeno de la aporofobia (rechazo a las personas en situación de



pobreza), que se manifiesta en el nivel universal (Cortina, 2017). Así, es fundamental que se fortalezca una educación intercultural que enfrente dicho fenómeno, como todas las otras fobias socioculturales presentes en la sociedad y que, de esta forma, se contribuya a los actuales desafíos de una ciudadanía intercultural (Cortina, 2006; Mari, 2014). Además, cabe insistir en que se debe potenciar la actitud filosófica frente a tales problemáticas en el ámbito pedagógico escolar y universitario, debido a que “los educadores necesitan una visión amplia, a largo plazo, del sentido de su acción; una visión que conecte sus esfuerzos diarios con la consecución de un futuro mejor para cada uno de sus alumnos y para la sociedad” (Amilburu, 2014, p. 243).

Justamente, no es casualidad que en nuestra época contemporánea los Estados que combaten abiertamente el pensamiento religioso o se acercan a posiciones fundamentalistas de religiones no cristianas son los más denunciados por la vulneración masiva de los derechos humanos. Asimismo, se resisten al desarrollo de una democracia plena, dado que amenazaría la alienación ideológica que sus regímenes autoritarios les permiten. En este sentido, la Unión Europea, a pesar de sus contradicciones, es la región de base social cristiana que más encarna el modelo social de la fraternidad. Por estas razones, es fundamental que los sistemas de educación formal desarrollen una inalienable formación filosófica en torno a los derechos humanos, reconociendo los múltiples acontecimientos y personajes que contribuyeron ideológicamente al repertorio moral universal más admirable de los últimos tiempos. Lo anterior, aunque es claro que hay una importante cantidad de personas que no se suman a dicha admiración y es muy probable que encarnen, en algún aspecto, el sentido moral nietzscheano. No obstante, es preciso trascender esa perspectiva como un acto de responsabilidad para con la sociedad, para, de esta forma, superar “la insensibilidad y las geografías simbólicas del mal” (Mujica *et al.*, 2019, p. 79).

IV. Consideraciones finales

En función de la crítica realizada al relativismo y vitalismo moral nietzscheano, se advierte que su desarrollo amenaza el complejo progreso que se ha logrado en materia de reconocer la dignidad en términos universales de los humanos. En consecuencia, la concreción de sus derechos como uno de los referentes morales más importantes para establecer la fraternidad al interior de las naciones y entre los mismos pueblos.

Por lo tanto, se aprecia la necesidad de fortalecer la educación de los derechos humanos que, desde una perspectiva filosófica y antropológica, reconozca el aporte de los ideales morales cristianos. De esta forma, se contribuirá a refutar los argumentos filosóficos que pretenden alienar a las personas con falsos postulados sobre el progreso valórico en la sociedad y que aprovechan los errores o negativos acontecimientos asociados a dichas tradiciones para exagerar la realidad. Precisamente, aquella formación debe incluir los aspectos positivos y negativos de cada doctrina ideológica y teológica, considerando sus aportaciones a la filosofía de los derechos humanos, desvelando, asimismo, los hechos e ideas que contradicen sus planteamientos esenciales.

Se concluye que, esencialmente, la moral cristiana no fomenta la debilidad humana como señalan las ideas vitalistas nietzscheanas, ya que, principalmente, se orienta a fortalecer las cualidades espirituales de las personas, como su voluntad y sus valores, lo cual no es contradictorio con el desarrollo de sus cualidades físicas en contextos adecuados. Precisamente, es cierto que rechaza el fortalecimiento psicofísico, por medio de conductas o situaciones inadecuadas que atenten contra la dignidad humana, pues, por ningún motivo, se enmarca en la idea de que el fin justifica los medios, aunque sucesos históricos hagan parecer lo contrario. Así, que exista una paradoja en torno a los hechos asociados al cristianismo no es un motivo razonable para anular sus ideales, ya que son solo algunos humanos los que hacen posible esas contradicciones, mientras que otros son capaces de encarnar correctamente aquellas ideas. Igualmente, es justo la condición de imperfección humana la que justifica el hecho pedagógico, de modo que, ante las paradojas o contradicciones de los buenos ideales morales, lo correcto es insistir con su proliferación.

Referencias

- Amilburu, M. (2014). Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 231-247.
- Aristóteles. (2011). *Política*. Barcelona: Espasa-Calpe.
- Baigorri, J.; Cifuentes, L.; Ortega, P.; Pichel, J. y Trapiello, V. (1995). *Temas de Filosofía Cou*. Madrid: Ediciones del Laberinto.
- Bazán, D. (2003). La participación política de los creyentes: esbozo de una fundamentación ético-religiosa. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 2, 49-59.



- Beuchot, M. (2004). *Filosofía y derechos humanos* (5.ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cortina, A. (2006). Ciudadanía Intercultural. *Philosophica*, 27, 7-15.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.
- De la Fuente, E. B. (2018). Crist(ian)ofobia: más que un fenómeno cultural. *Fides et Ratio: revista anual de Teología, Doctrina Social de la Iglesia, Ética y Deontología Profesional*, 3, 25-43.
- De La Torre, J. (2005). *Iusnaturalismo, personalismo y filosofía de la liberación. Una visión integradora*. Madrid: MAD.
- Del Valle, A. (2012). La nueva cristianofobia, ¿una modalidad del odio a Occidente? *Debats*, 117, 78-89.
- Ezcurdia, J. (1987). *Curso de derecho natural. Perspectivas iusnaturalistas de los derechos humanos*. Madrid: Reus.
- Hartmann, N. (2011). *Ética*. Madrid: Encuentro.
- Kierkegaard, S. (1988). *Mi punto de vista*. Madrid: Aguilar.
- Mari, G. (2014). La aportación del concepto de <<persona>> a la educación intercultural. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 299-313.
- Marina, J. A. (2005). *Por qué soy cristiano. Teoría de la doble verdad*. Barcelona: Anagrama.
- Martín, A. (2009). Magister vitae. La era de la “cristofobia”. *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, 6, 2-4.
- Messer, A. (1933). *Fundamentos Filosóficos de la Pedagogía* (2.ª ed.). Barcelona: Labor.
- Mujica, F. (2019a). Suscitar buenas emociones en la educación formal: Análisis según la ética de Max Scheler. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(3), 1-15.
- Mujica, F. (2019b). Formación emocional con un sentido moral humanista-cristiano: Análisis en función del amor. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 21, 126-141.
- Mujica, F. (2019c). El sentido moral que James Naismith otorgó al Baloncesto: Una fortaleza para su desarrollo en España y en la Educación Física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 56, 92-103.
- Mujica, F.; Orellana, N. y Luis-Pascual, J. C. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación

- formal. *Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 69-90. doi: <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.4>
- Nietzsche, F. (2011). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2014). *El anticristo. Una maldición sobre el cristianismo*. Zarátamo: Maceda.
- Olivera, J. (1998). *¿Quién es D. José María Cagigal?* Artículo presentado en el Simposio internacional de consenso “José María Cagigal”. A Coruña: Universidade Da Coruña. Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/9752>.
- Ortega y Gasset, J. (2003). *¿Qué es filosofía?* Madrid: Espasa-Calpe.
- Papacchini, A. (2003). *Filosofía y Derechos Humanos*. Cali: Universidad del Valle.
- Pascal. (1967). *Pensamientos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rojas, E. (1993). *Una teoría de la felicidad*. Madrid: Dossat.
- Scheler, M. (1978). *El puesto del hombre en el cosmos* (13.ª ed.). Buenos Aires: Losada.
- Scheler, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Madrid: Caparrós.
- Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía*. Sígueme: Salamanca.
- Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento. Y otros escritos*. Madrid: Palabra.
- Séneca. (1984). *Sobre la felicidad* (4.ª ed.). Madrid: Alianza.
- Stein, E. (2003). *Escritos esenciales*. Santander: Sal Terrae.
- Stein, E. (2004). *El problema de la empatía*. Madrid: Trotta.
- Stein, E. (2007). *La estructura de la persona humana*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Zubiri, X. (1955). *Naturaleza, Historia, Dios*. Madrid: Nacional.
- Zubiri, X. (1962). *Sobre la esencia*. Madrid: Sociedad de Estudios y Publicaciones.
- Zubiri, X. (1985). *El Hombre y Dios*. Madrid: Alianza.



El acompañamiento ignaciano en el siglo XXI

María Angélica Arroyo Lewin¹

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)
Facultad de Ciencias de la Educación
Ecuador
marroyo621@puce.edu.ec

José Ángel Bermúdez García²

Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE)
Facultad de Ciencias de la Educación
Ecuador
jbermudez647@puce.edu.ec

Resumen

En los comienzos del siglo XXI, vivimos una época de incertidumbre y perplejidad histórica, dominada por la confusión, el desorden y la desesperanza. Ante este nuevo contexto, el acompañamiento ignaciano emerge como una esperanza y una propuesta pedagógica para



Recibido: 29 de mayo de 2019. Aprobado: 28 de octubre de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.7>

- 1 Licenciada en Ciencias de la Educación, con especialidad en Docencia Primaria (Ecuador). Magíster en Educación, Mención en Gestión y Tecnología en Educación para el aula (Ecuador). Docente e investigadora en el Área de Pedagogía y Didáctica. Actualmente, profesora de la Facultad de Ciencias y coordinadora de las carreras de Educación Básica y Bachillerato; también coordinadora de tutorías integrales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5102-1280>
- 2 Licenciado en Teología, Universidad Católica Santa Rosa (Venezuela). Licenciado en Filosofía y en Educación, Mención en Filosofía, Universidad Católica Cecilio Acosta (Venezuela). *Baccalaureum in Theologia*, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia). Magíster en Educación, Mención Gerencia Educacional y doctor en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela). Actualmente, profesor y coordinador de posgrados, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE). Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6822-702>

orientar a los jóvenes actuales a quienes les toca vivir y afrontar una nueva realidad cultural. El objetivo de este ensayo es describir las características esenciales del acompañamiento ignaciano en el contexto contemporáneo. Las consideraciones que se alcanzaron son: el acompañante ignaciano es una persona de fe, íntegra y un maestro con un perfil particular; el acompañamiento conduce al educador y al educando en diálogo hacia una formación integral, humana y en la fe; y el acompañamiento ignaciano requiere hacer uso de las herramientas del mundo digital, para guiar al joven desde sus espacios naturales de relación cotidiana.

Palabras clave: acompañamiento ignaciano, postmodernidad, pedagogía, tecnología.

Abstract

At the beginning of the 21st century, we went through a period of uncertainty and historical perplexity, dominated by confusion, disarray and despair. Given this new context, Ignatian accompaniment emerges as a hope and a pedagogical proposal to guide today's young people who have to live and face a new cultural reality. The objective of this essay is to describe the essential characteristics of Ignatian accompaniment in a contemporary context. The considerations that were reached are: The Ignatian companion is a person of faith, integrity and a teacher with a particular profile; the accompaniment leads the teacher and students through a dialogue towards an integral human and faith education, and Ignatian accompaniment requires using the tools of the digital world to guide youngsters from their natural every day relationship spaces.

Keywords: Ignatian accompaniment, postmodernity, pedagogy, technology.



1. Introducción

En los albores del siglo XXI, asistimos al inicio de una época que marca una nueva cosmovisión para la humanidad, la cual es llamada *postmoderna*, es decir, un nuevo momento científico, una nueva lógica, un discurso y un tipo de pensamiento insurgente, marcado por una incredulidad con respecto al metarrelato de la modernidad (Lyotard, 1987). La nueva época es un proceso de licuación de las estructuras conceptuales de la ciencia moderna y la cultura, ahora en plena transformación.

Santana (2000) comenta que la postmodernidad gesta “una época de perplejidad histórica, signada por la desconstrucción y la disipación de la realidad, dominada por la confusión, el desorden, la incertidumbre y la desesperanza” (p. 92). Es un nuevo lapso, con características globales, por el auge de las tecnologías, en el cual prima la incertidumbre y el caos. Es un momento en el que la humanidad parece haber adoptado un modo de racionalidad básicamente irracional e inhumano, en el cual todo se vale y nadie se responsabiliza por nada.

Ante esta realidad de la cultura postmoderna, urge, más que nunca, trazar estrategias de carácter pedagógico, las cuales generen confianza y seguridad en el transitar cultural que vivimos los sujetos contemporáneos, ante los nuevos signos de los tiempos. En este sentido, en los contextos escolares gestionados e inspirados por el espíritu cristiano de la Compañía de Jesús, cobra más importancia la propuesta pedagógica ignaciana viabilizada a través de la figura del acompañante ignaciano. Este se constituye en un maestro y un mediador, quien, al igual que Jesús (cf. Heb. 5), por su naturaleza humana, encarna sobre sí la historia de las alegrías y las tristezas de sus semejantes; por ello, está en la capacidad de comprender y orientar a las futuras generaciones en el novedoso laberinto cultural.

En este contexto de transformación, por la desaparición progresiva de los referentes culturales, la era moderna provoca incertidumbre, desconcierto, soledad y miedo en el ser humano, en particular, en los adolescentes que se encuentran sin referentes sólidos, quienes, al igual que un faro, alumbren su caminar por los nuevos senderos de la historia que “... está en crisálida. Estamos en una era de gestación o de muerte” (Morín, 1992, p. 242). En este orden de ideas, surge la interrogante:

¿cómo apoyar el resignificar la vida de los jóvenes, en este momento de tránsito signado por la postmodernidad?

En tal sentido, en este momento de cambio que experimenta la humanidad (en ella nuestros jóvenes), emerge la figura del acompañante ignaciano que, más que un semidios o un ser extraordinario fuera de nuestro mundo, es alguien que comparte y vive la misma realidad subjetiva en relación intersubjetiva con sus contemporáneos. El mundo que perciben sus coetáneos es el mismo que experimenta el acompañante, por lo tanto, este es capaz de establecer una relación dialéctica fenomenológica-existencial con sus acompañados (Galvís, 2004; Najmanovich, 2007).

El acompañante es un ser en el mundo, un ser ahí, que experimenta el *Dasein* existencial (Fischl, 2002) y es capaz de vivenciar tanto las angustias como las esperanzas de sus acompañados. Por esta razón, el acompañante ignaciano es más que un simple tutor, que da soluciones inmediatas a problemas o requerimientos administrativos escolares, es una persona que camina junto al acompañando y comprende con profundo sentido la vida, un maestro que percibe e interpreta la cotidianidad en su plenitud, y asume el rol de generar un itinerario que conlleve un crecimiento personal de los educandos. En este sentido, como bien afirma Meueler (2010), en su escrito *El Arte del Acompañamiento*, “el verdadero acompañante es el que infunde ánimos, libera la creatividad y las energías propias del que acompaña, transmite un modelo de identificación que le posibilita al otro la construcción de su personalidad” (pp. 1-12).

Por consiguiente, como docentes ignacianos que experimentamos el rol del acompañamiento, nos surgen las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las características antropológicas que signan al humano postmoderno?, ¿qué significa acompañar al estilo de Ignacio en el mundo de hoy?, ¿cuál debe ser el papel del docente como acompañante y educador?, ¿en estos momentos de progreso científico, la mediación tecnológica es una herramienta sustantiva del proceso de acompañamiento? Como educadores ignacianos, buscamos siempre respondernos esas interrogantes, ante los retos y dificultades que nos toca afrontar en la realidad actual en la que se encuentra inmersa la niñez y la juventud de nuestras instituciones educativas.

Ante los cuestionamientos, la intención de este ensayo es hacer una descripción conceptual que nos aproxime a los significados



teóricos, de carácter pedagógico, acerca de la importancia y la necesidad del acompañamiento ignaciano en ambientes educativos dirigidos por la Compañía de Jesús, en el contexto postmoderno del cual son parte los educandos. Desde la perspectiva señalada, el trabajo se plantea como propósito fundamental describir las características esenciales del acompañamiento ignaciano en el contexto contemporáneo.

En razón de los objetivos de la disertación, la naturaleza de la investigación se comprende de carácter documental, tipo ensayo, porque se pretende presentar el pensamiento de quienes lo escriben sobre el *telos* del discurso científico, lo cual parte de sus experiencias y reflexiones previas en el área de conocimiento en estudio. En este sentido, “el ensayo tiene como objetivo exponer ideas o principios relacionados con áreas de conocimiento y de la observación del autor, y el mismo puede tener intencionalidad filosófica, científica, social, cultural” (Barrera, 2000, p. 49). Como señala el Manual UPEL (2006), se logran reunir dos modalidades de investigación documental en una única disertación tipo ensayo, las cuales son: (a) una revisión crítica del estado del conocimiento y (b) un estudio del desarrollo teórico, en el cual se presentan las conceptualizaciones o modelos interpretativos originales del autor y de la autora del ensayo.

Para ello, la investigación se estructura en cuatro momentos: a) características antropológicas de la humanidad postmoderna; b) el acompañamiento ignaciano; c) el acompañante ignaciano, y, d) el acompañamiento a través del mundo de las tecnologías.

2. Características antropológicas de la humanidad postmoderna

El acompañante ignaciano no puede ser un sujeto ingenuo, debe conocer las profundidades antropológicas del mundo de la vida de los educandos y lo que implicará en el proceso de acompañamiento. Debe estar al tanto del cambio cultural y las consecuencias en la personalidad de quienes tendrá que acompañar. Se enfrentará a un escenario cultural donde la humanidad parece haber adoptado un modo de racionalidad básicamente irracional e inhumano, donde todo se vale y nadie responde por nada, donde el actor principal es el ser humano postmoderno.

La racionalidad postmoderna nace de un planteamiento antropológico, donde el nuevo camino de la humanidad de hoy es la búsqueda de su identidad, velada por el sistema ideológico de dominación moderno, que, en coordenadas del pensamiento de Nietzsche, ha impedido el

desarrollo del espíritu libre de la humanidad, que busca liberarse de toda pretensión absolutista: religiosa, moral, filosófica. Se piensa en la necesidad de una ética y moral que permita dar al humano una orientación, en medio de la pérdida de confianza de la noción de verdad absoluta.

La crisis antropológica de la falta de identidad es el punto de partida de la búsqueda de una nueva comprensión de la realidad humana en el mundo y con el mundo. El humano postmoderno es regido por la interioridad y los sentimientos, donde la prioridad es el mundo subjetivo, componente fundamental de la condición humana, que constituye el motor de la vida. Está marcado por el subjetivismo y el relativismo, los individuos inventan su vida, sus criterios, su existencia, su obrar moral y sus valores (Santana, 2000). Esto se debe a que los sujetos se encierran en sus propios criterios personales y los subordinan a su propia interpretación, resultado de sus experiencias vitales. Todo es relativo en sí mismo. Se vive en una cultura de lo efímero, donde todo pasa y no hay ideas ni consignas definitivas.

Por consiguiente, el ser humano postmoderno es regido por el hedonismo como coordenada ética y paradigmática existencial. Opta por el consumo, el confort, los objetos de lujo, el dinero, el poder, el disfrute inmediato de la vida, “donde es necesario escuchar el llamado de las necesidades y de los impulsos, y dar pronta respuesta a ellos: se multiplican las propuestas de disfrutar de la sexualidad plena, de la buena comida, de las buenas bebidas...” (Noro, 2003, p. 335). Lo que importa es el placer a cualquier costo. Más aún, es ajeno a todo discurso ético, “actúa bajo códigos absolutamente amorales” (Santana, 2000, p. 106). Naufraga en una nueva racionalidad en la que “el bien y el mal, el valor o antivalor no dependen de la objetividad establecida, sino de las determinaciones personales” (Noro, 2003, p. 339). En este sentido, el subjetivismo es la nueva ley universal desde la que se da vigencia al vivir, en ella nacen y mueren las formulaciones de su personalidad.

En definitiva, la persona de hoy vive en un laberinto cultural influido por su propia subjetividad y los intereses del materialismo hedonista. Esta es la realidad que afecta frontalmente a nuestra juventud: no ofrece seguridades existenciales, sino, más bien, la ausencia de referentes sólidos e inspiradores de vida. Es aquí donde el acompañante ignaciano cumple la misión pedagógica de vida.



3. El acompañamiento ignaciano

Ante tan compleja realidad cultural, el acompañamiento ignaciano debe surgir como una luz de esperanza y un apoyo existencial que logre que los discípulos comprendan que la vida es un proyecto axiológico, éticamente virtuoso, encaminado a la felicidad humana, personal y social. Siendo esto así, ¿qué significa el acompañamiento ignaciano?, ¿qué le caracteriza?, ¿qué conlleva?

El término acompañamiento ignaciano proviene de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola, cuando se refiere a “la persona que da a otro modo y orden para meditar o contemplar” (e. g. Anotación 1, 2), con el fin de, así, apoyar y orientar tanto la reflexión como la oración de “la persona que contempla” (e. g. Anotación 1, 2); además, de ayudarla a discernir las mociones divinas. Es decir, es la persona que dispone al ejercitante a analizar el origen de esos movimientos internos del espíritu, para tomar las decisiones adecuadas en su vida (Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola, 2008).

El verbo *acompañar* viene de *compañía* y, a su vez, *compañía* se deriva de *cum panis* que significa compartir el pan (Corominas, 1987). El acompañamiento simboliza estar o ir en compañía de otro, participar en los sentimientos de otro, ir al lado. Esto sugiere una actitud de reciprocidad, una experiencia de intercambio y mutuo crecimiento (Martínez, 2009). Por tanto, es un acto de misericordia y esperanza, de acogida y animación, que nos hace partícipes del camino del otro, respetando su personalidad individual en cada situación existencial.

El acompañar es simplemente estar presente. A veces no es indispensable hablar, ni hacer algo especial; lo importante es comunicar al otro la propia presencia, dispuesto a aconsejar, sin exigir nada, dando la libertad de escoger. Este es el verdadero significado de acompañar en el contexto de la espiritualidad ignaciana.

En tal sentido, ser un acompañante escolar o universitario, representa compartir la vida, sentir en clave fenomenológica los significados existenciales del acompañado, con el afán de poder, de esta manera, discernir lo que más conviene para el aconsejado, en las diferentes situaciones o momentos de la vida. La función de la persona que acompaña es ayudar al estudiante a mirarse con objetividad, desde su propia subjetividad, desde sus propias experiencias vitales; además, poder valorar, significativamente, a quienes le rodean y a su propio entorno, aunque la

mirada sea agradable o quizás dolorosa... y es ahí donde el acompañante debe saber qué decir y cómo confortar. Por tanto, ese acompañante debe estar preparado para escuchar con reverencia cuando el otro abre su corazón y descubre su intimidad, estableciendo con el acompañado y el acompañante una relación de libertad.

En consecuencia, no es lo mismo ser un tutor pedagógico que un acompañante. Por eso, es importante definir qué es tutoría y la relación con el acompañamiento. El origen etimológico de tutoría procede del latín *tuerique*, sinónimo de proteger o velar, y de *tor*, que se define como agente (Corominas, 1987). Por tanto, tutoría significa ser agente de protección, pues la persona encargada de realizarla debe cuidar y resguardar de los peligros a los que está expuesto el estudiante a su cargo, especialmente, respecto de los problemas escolares y del mejoramiento de la convivencia social.

Por el contrario, el acompañante ignaciano se diferencia del tutor porque no se limita a ayudar a la solución inmediata de situaciones escolares, sino abarca toda la problemática personal del estudiante, incluso la espiritual, ayudándolo a discernir las acciones que deberá ejecutar, pero quien toma las decisiones es el acompañado. En este sentido, según el espíritu de la Compañía de Jesús, el rol del acompañante es ayudar al discernimiento y la “reflexión profunda desde el cual el acompañado, en un proceso metacognitivo, va identificando y reconociendo los movimientos del espíritu, y cómo éste le conduce hacia determinadas conductas” (Solís-Cortez, 2015, p. 76).

Entonces, ¿qué significa acompañar a alguien? Estar con el otro, apoyándole a través del diálogo, al encuentro consigo mismo, para proporcionarle medios que le ayuden a orientar su vida hacia el bien, hacia los verdaderos valores. De esta manera, se le anima a continuar hacia las metas que él mismo se fija, mediante la formación de un proyecto personal de vida (González, 2012).

Este acompañamiento se refiere no solo a las dificultades escolares del estudiante, sino también a su vida familiar, sus amistades, sus diversiones, tiempo libre y, en general, a todas sus relaciones afectivas, psicológicas y sociales, en las cuales se encuentra inmerso; es decir, en la vida entera. En tal punto, acompañante y acompañado comparten un horizonte fenomenológico y hermenéutico de comprensión de la vida (Solís, 2015). En relación con nuestros estudiantes, nuestra tarea es acompañarlos al encuentro con ellos mismos y a discernir su proyecto



personal de vida. En este sentido, ese acompañamiento constituye una de las piezas fundamentales para una auténtica educación integral.

El acompañamiento integral ignaciano procura conseguir de la persona un sentido unificador de su vida: que el acompañado (estudiante, educador ignaciano y padres de familia) sepa leer su propia vida, ayudándole a desarrollar las dimensiones de su personalidad y las fortalezas que le lleven a la realización personal expresada a través de la búsqueda del bien común (Ramírez, 2004, p. 25).

4. El acompañante ignaciano

El acompañante ignaciano es un espejo que ayuda a sus acompañados a mirarse, reconocerse y valorar la propia vida. Es una persona con un perfil característico, capacitada para hacer preguntas y aconsejar en el momento oportuno y, al mismo tiempo, respetar la libertad de decisión en las diferentes circunstancias de los discípulos a su cargo.

Un auténtico acompañante ignaciano debe poseer algunas cualidades que lo distingan de un tutor académico, sobre todo, la capacidad de escucha, de diálogo y el respeto por la persona que acompaña. La empatía con sus estudiantes es un factor muy importante para sintonizar con ellos y entender el mundo de la vida en el que se desenvuelven. Esto se ve reflejado en la afirmación de Fonseca (2015), para quien el acompañante “es un formador que escucha y logra que cada alumno o alumna camine su propio camino con sus propios pies, con responsabilidad, asumiendo las consecuencias” (p. 53).

La Red Ignaciana de Acompañamiento (2013) establece las características fundamentales que debe tener un acompañante ignaciano, en los siguientes términos:

un hombre o a una mujer que ha experimentado un llamado para colocarse respetuosamente, desde la espiritualidad ignaciana, al servicio de su acompañado y a acogerlo como Jesús lo haría: sin condiciones. Sólo alguien que tiene la vivencia profunda de ese “amor de Dios que ha sido derramado en nuestros corazones por el Espíritu Santo que nos ha sido dado” (Rom 5, 5), puede acompañar espiritualmente a otros. Sólo alguien que entiende que no

tiene que cumplir ninguna condición para ser tenido por digno de este llamado, sólo alguien que sabe que “no hay en el acompañado falta, debilidad o pecado que puedan sustraerle a una benevolencia total”, sólo alguien así puede acompañar. Debe ser un acompañante “dinámico, atento y sensible a la singularidad de la persona, abierto al ambiente, a las expectativas propias y ajenas, a todos esos factores que podríamos llamar ‘variables contextuales, una personalidad esencialmente dinámica, pero siempre concienzudamente controlada. Tendrá que unir a una buena formación teológica, y espiritual” (p. 27).

El fundamento de este perfil se inspira en la espiritualidad jesuita. Según la Red de Colegios de la Compañía de Jesús (2013), se describe en los siguientes términos:

Que mantenga la sintonía con Dios, capacidad de escuchar, actitud de aceptación, cercanía y acogida, una personalidad equilibrada, alegre e íntegra, una sensibilidad contemplativa, estilo de desprendimiento como Jesús, que sepa manejar las reglas de discernimiento, fe y confianza en las personas (p. 12).

En tal sentido, el pasaje del Evangelio de San Lucas, referido a los discípulos de Emaús (cf. Lc 24, 13-35), nos ilustra lo que significa el acompañamiento ignaciano. El acompañante es un exegeta existencial, un revelador de los significados de la vida, sus alegrías, tristezas, dilemas, sueños, quien es capaz de entrar en comunión vital-relacional a través del diálogo. Motiva desde la fe y la experiencia, orienta vocacionalmente y, como maestro, mueve a encontrar el significado trascendental de la vida, “¿No ardía nuestro corazón mientras nos hablaba por el camino y nos explicaba las Escrituras?” (Lc 24, 32). El acompañante es un maestro que guía a través de su propio *desasimiento*, donación y fraccionamiento de sí mismo para que sus discípulos comprendan el significado profundo del misterio de la existencia humana y del don de la fe, en cuanto servicio y entrega axiológica (Tillard, 2007).

Para ser un acompañante ignaciano, se requieren ciertas cualidades sustanciales que le permitirán realizar su labor con éxito, entre las cuales se destacan las siguientes:



- Fiel creyente y discípulo de Jesús.
- Con vocación de maestro al igual que Jesús.
- Identificado con la espiritualidad ignaciana.
- Con capacidad de reconocerse en el acompañado.
- Sensible y empático.
- Con formación integral, especialmente teológica.
- Líder con visión de futuro.
- Conocedor de las características e intereses de la edad evolutiva de sus acompañados.
- Analítico del entorno cultural, social y familiar de los jóvenes.
- Disponible para atender las necesidades de los estudiantes.
- Equilibrado emocionalmente.
- Abierto al cambio.
- Conciliador y prudente.
- Coherentes sus palabras con su actuar de vida.
- Respetuoso del estudiante.

Para ser acompañante ignaciano, se requiere una formación particular, por eso, no todos los docentes están en condición de serlo, ya que se demandan ciertas características, como las mencionadas, para comprender la problemática de los estudiantes del siglo XXI. La misión de acompañamiento es una tarea crucial y fundamental, ya que amerita un proceso de formación personalizada para consolidar la educación de nuestros jóvenes.

Los procesos educativos son personalizados y apuntan a la formación y capacitación para el trabajo, para la convivencia democrática, para impulsar el cambio y el desarrollo social y para la formación ética y religiosa. Se orientan por la espiritualidad y pedagogía ignacianas, encarnadas en cada institución, para que todos lleguen a ser “hombres y mujeres para los demás” y “con los demás”, con excelencia humana, alto nivel académico y capaces de liderazgo en sus ambientes (Ivern, 2005, p. 8).

5. El acompañamiento a través del mundo de las tecnologías

La formación integral y el desarrollo humano exigen opciones nuevas de tipo pedagógico y educativo para promover el acompañamiento.

El momento contemporáneo postmoderno se caracteriza por el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Son herramientas útiles que pueden servir como instrumento para potenciar el acompañamiento, a sabiendas de que los jóvenes estudiantes son ciudadanos tecnológicos expertos consustanciados con el mundo digital.

Al considerar la realidad de los estudiantes del siglo XXI, inmersos en un entorno donde predomina la tecnología, es importante que los docentes hagan uso de las herramientas virtuales para orientar y formar integralmente a nuestros jóvenes del mundo de hoy. Por tanto, es necesario no solo un acompañamiento personalizado de manera presencial, sino también uno virtual.

La tecnología y distintas formas de comunicación contemporánea crean un clima mental, afectivo y de comportamiento diferente del que han vivido las generaciones anteriores. Cambian las formas de pensar y de aprender. Crean nuevos ambientes de aprendizaje a partir de los cuales las personas ven el mundo, se comunican, comparten información y construyen conocimiento, establecen nuevas relaciones con el tiempo y el espacio y exigen una nueva epistemología y nuevas formas de concebir el aprendizaje (Ivern, 2005, p. 9).

El acompañamiento virtual es un término adaptado especialmente para significar el apoyo dado a los estudiantes, grupal e individualmente, con el fin de seguirles en su problemática y desarrollo personal, a través del uso de la tecnología, mediante foros, *chat*, correo electrónico, lecturas, tareas virtuales, entre otros.

No es un momento para divertirse, conversar con los compañeros o ver películas para entretenerse, como confunden algunos estudiantes. Más bien, es una forma particular de acompañar, pues exige del docente la capacidad de comprender la relevancia existencial de las herramientas tecnológicas y los recursos que estas significan para los escolares de hoy. Además, por medio de ellas, se pretende sacar el mayor fruto, para detectar necesidades, intereses, aspiraciones y problemas de los acompañados. Siendo esto así, es indispensable que el acompañante tenga las habilidades para seleccionar materiales y actividades, en respuesta a las inquietudes de los educandos, y el dominio de la herramienta tecnológica que utilizará.



Este acompañamiento virtual es temporal, se puede realizar durante el período académico y puede o no continuar al siguiente año sucesivo, ya que depende de la asignación de los acompañantes, por parte de las autoridades de las instituciones educativas.

En todo caso, este acompañamiento concuerda con el proyecto educativo de la Compañía de Jesús, particularmente, en el *Modelo Educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, cuyo propósito es generar “la vinculación con la sociedad, el mundo virtual digital y los espacios de investigación. En ellos se busca la apropiación de conocimientos, destrezas, actitudes y valores para lograr la formación integral de los estudiantes” (PUCE, 2017, p. 15).

En relación con lo anterior, el buen uso de las herramientas tecnológicas sirve para apoyar los procesos de acompañamiento, con la finalidad de promover la formación en valores cristianos y desarrollar las capacidades de la persona, incluyendo un estudio atento de la tecnología, juntamente con las ciencias en físicas y sociales. Además, tal empleo de instrumentos tecnológicos facilita el desenvolvimiento de medios de comunicación moderna. El acompañamiento virtual y presencial se inicia reconociendo los intereses y necesidades de los estudiantes que van a ser acompañados, para apoyarlos en sus requerimientos personales, como creyentes y como seres sociales.

6. Consideraciones finales

Al final de este ensayo, podemos señalar cinco reflexiones fundamentales que sintetizan el significado contemporáneo del acompañamiento ignaciano:

- a. El acompañante ignaciano es un discípulo y un maestro en la fe, comprometido con los valores cristianos fundamentales de la Compañía de Jesús y una persona con una formación integral que se muestra en la coherencia de vida. No todos pueden ser acompañantes ignacianos, se requiere el don de lo alto y la madurez de la vida para ser un maestro que vea en su quehacer pedagógico una oportunidad dirigida a amar y servir en todo.
- b. El acompañamiento desde la pedagogía ignaciana es personalizado, lo cual quiere decir que cada estudiante debe lograr sus objetivos tanto estudiantiles como espirituales, siguiendo su propio ritmo. El acompañante, en relación con el acompañado, establece

- una relación de libertad y “hace hincapié en que cada alumno puede desarrollar y realizar los objetivos a un ritmo acomodado a su capacidad individual y a las características de su propia personalidad” (Salas y Solís, 2012, p. 30).
- c. El acompañamiento ignaciano requiere personas que ayuden a detectar las necesidades y debilidades de los estudiantes, para, de este modo, atender eficazmente las necesidades de los acompañados. Además, los acompañantes deben tener pautas para la atención, intervención y seguimiento de los casos de mayor complejidad y, así, ofrecer alternativas para el mejoramiento continuo de los estudiantes en su formación integral.
 - d. El acompañamiento ignaciano permanente, por parte de un docente, es de mucha importancia para los estudiantes de cualquier etapa de formación, porque facilita su educación integral, ayudándoles a conocerse a sí mismos; trabajar en equipo; socializar entre compañeros; expresar sus emociones y afectos; fortalecer sus destrezas y necesidades. En el caso particular de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, se propone el acompañamiento como un componente esencial que contribuye a formar a los futuros ciudadanos con conciencia histórica y compromiso axiológico consigo mismos y con la sociedad en la cual viven (PUCE, 2017).
 - e. Un adecuado acompañamiento virtual debe disponer de un ambiente amigable, respetuoso y de confianza con los estudiantes, para permitir apertura y comunicación sana, trabajo en equipo y responder a los compromisos personales, académicos y de formación integral. Asimismo, un docente/accompañante debe promover que los discípulos expresen sus puntos de vista frente a experiencias e ideas, dando a conocer su vida personal y familiar, a fin de que la intervención de ese acompañante sea apropiada y se produzca en el momento adecuado.

Referencias

- Barrera, F. (2000). *Sugerencias para redactores, comunicadores e investigadores*. Caracas: SYPAL.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica.



- Rambla, J. (2008). *Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola: una lectura del texto (I)*. Barcelona: Cristianisme.
- Fischl, J. (2002). *Historia de la Filosofía*. Barcelona: Herder.
- Fonseca, J. (2015). *Propuesta de una guía para el acompañamiento a los estudiantes de octavo nivel de educación básica del colegio San Gabriel desde la pedagogía ignaciana con miras a la formación integral*. Quito: PUCE.
- Galvis, P. (2004). El Fenómeno del Mundo en Martín Heidegger. *Nexo. Revista de Filosofía*, 2, 23-153.
- González, A. (2012). *El arte de acompañar*. Recuperado de <http://pas-toraldeescucha.blogspot.com/2009/07/el-arte-de-acompanar-al-varo-gonzalez.html>
- Ivern, F. (2005). *Proyecto educativo Común de la Compañía de Jesús en América Latina*. Bogotá: Kimpres.
- Liotard, J. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Noro, J. (2003). *Filosofía. Historia, Problemas, Vida*. Argentina: Didascalía.
- Martínez, J. (2009). *El acompañamiento a los estudiantes: una estrategia clave para hacer realidad la formación integral en el ámbito educativo*. Colombia: Universidad Sergio Arboleda.
- Meueler, E. (2010). *El arte del acompañamiento*. Recuperado de <http://www.tutoria.unam.mx/sites/default/files/11-artecomjunio3.pdf>.
- Morín, E. (1992). *El Método. Las Ideas*. Madrid: Cátedra.
- Najmanovich, D. (2007). El Desafío de la Complejidad: Redes, Cartografías Dinámicas y Mundos Implicados. *Utopía y praxis Latinoamericana*, 12(38), 1-82.
- Pontificia Universidad Católica del Ecuador. (2017). *Modelo Educativo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. Recuperado de <https://www.puce.edu.ec/intranet/documentos/Reglamentos/PUCE-Modelo-Educativo-06-03-2017.pdf>
- Ramírez, G. (2004). *Manual para el acompañamiento familiar*. Medellín, Colombia: Colegio San Ignacio.
- Red ignaciana acompañamiento. (2013). *¿Qué significa acompañar?* Recuperado de http://www.vocacionreligiosa.org/index.php?option=com_content&view=article&id=135&Itemid=183
- Salas, J. y Soliz, A. (2012). *Aulas de Acompañamiento Personalizado basado en estilos de aprendizaje. Principios pedagógicos*

- Ignacianos desarrollados en la experiencia*. Recuperado de <https://www.pedagogiaignaciana.com>
- Santana, L. (2000). *Ética y Docencia*. Caracas: FEDEUPEL.
- Solís-Cortez, C. V. (2015). *El acompañamiento ignaciano desde la gestión educativa* (Tesis de Maestría). Universidad Jesuita de Guadalajara, Jalisco, México.
- Tillard, J. (2007). *Carne de la Iglesia, carne de Cristo: eclesiología eucarística de comunión*. Salamanca: Sígueme.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2006). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestrías y Tesis Doctorales*. Caracas: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.



**ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E
INVESTIGACIONES**



Estrategias pedagógicas basadas en el enfoque por competencias: una experiencia en el curso de Diplomática

*Priscilla Carranza Marchena*¹

Universidad Nacional

Costa Rica

priscilla.carranza.marchena@una.ac.cr

*Melany Landaverde Recinos*²

Ministerio de Educación Pública

Costa Rica

mlandaverde822@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en el curso de Diplomática, perteneciente al Bachillerato en Archivística, de la Universidad de Costa Rica (UCR), y su relación con el enfoque por competencias establecido en la reforma curricular vigente de este programa de estudio. Para llevar a cabo esta indagación, se aplicaron tres instrumentos: una entrevista a la docente del curso, un cuestionario dirigido al estudiantado del curso de Diplomática y una observación de clase cuyo objetivo principal fue obtener información basada en las estrategias pedagógicas utilizadas en el curso y su congruencia con el enfoque por competencias. Asimismo, se generó una producción didáctica (manual) basada en estrategias pedagógicas



Recibido: 5 de abril de 2019. Aprobado: 28 de octubre de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.8>

- 1 Académica, Universidad Nacional. Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Nacional.
- 2 Profesional en archivística, Ministerio de Educación Pública (MEP). Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Nacional.

bajo el enfoque por competencias, la cual se socializó mediante un taller y se recolectaron datos en cuanto a la pertinencia de la propuesta pedagógica planteada. Los resultados obtenidos evidenciaron que, en el curso hay estrategias que podrían ser mejoradas e incorporadas. Se concluyó que el manual generado es un producto único en su índole, en el Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica (UCR), el cual puede ser un recurso de utilidad y enriquecimiento para el proceso de mediación pedagógica.

Palabras clave: estrategias pedagógicas, enfoque por competencias, Diplomática.

Abstract

This article presents the results of a research carried out in the Diplomats course, which belongs to the Bachelor's Program in Archive of the University of Costa Rica (UCR) and its connection with the Competency-Based Learning Approach established in the current syllabus of this bachelor's degree. To carry out this research, three instruments were applied: an interview to the professor of the course, a questionnaire to the students taking the Diplomats course, and a class observation guide. These instruments aimed to gather information based on the teaching strategies implemented in the course and their relationship with the competency-based approach. In addition, a manual was created and socialized in a workshop, where data related to the presented proposal was gathered. The obtained results showed that there are some teaching strategies that could be improved and others that should be included. It was concluded that the manual created is a unique product for this major since it can be a useful and enriching resource for the mediation process of the Diplomats course and for the Bachelor's Program in Archive.

Keywords: teaching strategies, competency-based learning approach, Diplomats course.



Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje es complejo; como tal, se deben adoptar, cambiar o modificar las prácticas pedagógicas para alcanzar objetivos académicos de manera óptima y efectiva. Este artículo presenta la investigación desarrollada como respuesta a la aprobación de la reforma curricular bajo el enfoque por competencias del Bachillerato en Archivística, perteneciente a la Escuela de Historia, de la Universidad de Costa Rica (UCR). La indagación se orientó en las estrategias pedagógicas basadas en el enfoque por competencias en el curso de Diplomática; este estudio pretendía impactar dicho curso, específicamente, mediante la recolección informativa relacionada con las estrategias pedagógicas transversales y específicas utilizadas, con respecto a la reforma curricular vigente.

El planteamiento por competencias se fundamenta en la propia capacidad y responsabilidad del estudiantado, así como en el desarrollo de su autonomía, renovando, así, el sistema antiguo centrado exclusivamente en el profesorado. Asimismo, García (2011) afirma que este enfoque consiste en desarrollar las competencias transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las específicas (propias de cada profesión), con el propósito de capacitar a la persona en cuanto a conocimientos científicos y técnicos aplicables en contextos diversos y complejos, integrando sus propias actitudes y valores de forma personal y profesional.

El Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica (UCR), en particular, establece en su plan de estudio (2011) el enfoque por competencias. Este pretende que el alumnado desarrolle competencias instrumentales tales como capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organización; planificación y gestión de la información; comunicación oral y escrita en la lengua nativa; resolución de problemas y toma de decisiones. Además, tiene como objetivo que el alumnado se desenvuelva interpersonalmente, a través del trabajo en equipo, del razonamiento crítico y del compromiso ético. Finalmente, este plan de estudio (2011) procura fomentar competencias sistemáticas como el aprendizaje autónomo, la adaptación a situaciones nuevas, la creatividad, el liderazgo, la iniciativa con espíritu emprendedor y la motivación por la calidad.

En este sentido, las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de manera que estimulen la observación, el análisis, la generación de opiniones, la formulación de hipótesis, la búsqueda de soluciones y el descubrimiento del conocimiento. Por lo tanto, es fundamental mediar las clases con ambientes de aprendizaje desafiantes pero agradables, que promuevan el aprendizaje; también, es esencial y tarea del docente lograr que el estudiantado sea responsable de su propio aprendizaje.

Referente teórico

El currículum bajo el enfoque por competencias

Recientemente, se han generado cambios en el nivel del sistema productivo, producto de los procesos de globalización y, específicamente, generados a partir de las transformaciones que se han generado y se están gestando en el campo laboral, los cuales inciden y afectan directamente tanto la construcción como la organización de los sistemas educativos. Asimismo, debido a una serie de demandas e intereses de diferente índole (del sector político, de los directivos y de autoridades educativas, intelectuales y docentes), planteados socialmente en diferentes épocas, escenarios y momentos históricos, es que se han instaurado desafíos determinados en el ámbito educativo.

En esta perspectiva, Tobón, Pimienta y García (2010) señalan que “las demandas se convierten en retos cuando se analizan, se comprenden, se discuten y se acuerdan ejes mínimos hacia los cuales orientar los procesos educativos” (p. 2), lo que conlleva tomar acuerdos que deben guiar y contextualizar la educación de forma óptima. Cuando la formación responde a las necesidades de uno u otro grupo, ya sean implícitas o explícitas, se crea un paradigma educativo en beneficio de uno o varios, pero desconociendo, en ocasiones, los intereses de una comunidad educativa y su contexto particular. En este sentido, es válido cuestionarse ¿qué es un paradigma? Tobón, Pimienta y García (2010) se refieren a este término como el “conjunto de creencias, valores y argumentos compartidos por una comunidad científica en un tiempo determinado” (p. 2).

En la línea aludida, podría establecerse que el modelo por competencias es un nuevo paradigma, ya que surgió en la educación como una alternativa para trabajar otras teorías de aprendizaje tradicionales (conductismo, cognoscitivismo y constructivismo), cuyos planteamientos



en el nivel teórico y metodológico, no siempre, ofrecen opciones viables para abordar los cambios actuales, debido a que las necesidades y tendencias sociales varían de generación en generación y puesto que la nueva perspectiva educativa implica el tránsito de la lógica de los contenidos a la de la acción. Para Luengo, Luzón y Torres (2008), el concepto de competencia surgió en la literatura anglosajona en los noventa; este favoreció el apogeo de la psicología diferencial o cognitiva. Sin embargo, esta perspectiva recibió críticas en contra, dado su énfasis en la individualidad y la carencia de una dimensión colectiva o social. De manera posterior, se gestó un nuevo enfoque basado en la sociología francófona, el cual enfatizaba la parte social de la competencia y explicaba cómo esta se adquiere, reconoce y aplica.

Asimismo, cuando se trabaja bajo el enfoque por competencias, Posada (2004, p. 26) recomienda tomar en cuenta los cuatro pilares de la educación:

- a. Aprender a conocer: concertar entre una cultura general suficientemente amplia y los conocimientos particulares de las diferentes disciplinas, en torno a problemas e interrogantes concretos. Esto requiere aprender a aprender, con el fin de aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- b. Aprender a hacer: adquirir no sólo una certificación profesional, sino más bien competencias que capaciten al individuo para hacer frente a gran número de situaciones previstas e imprevistas y a trabajar en equipo.
- c. Aprender a vivir juntos: realizar proyectos comunes y prepararse para asumir y resolver los conflictos, respetando los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo y la paz, a través de la comprensión del otro y de las formas de interdependencia.
- d. Aprender a ser: actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal, para que florezca en mejor forma la propia personalidad. Con tal fin, no subestimar ninguna posibilidad de cada individuo en su proceso educativo: competencias intelectuales (memorizar, razonar, comprender, etc.), comunicativas, afectivas, estéticas, físicas, entre otras.

Además, cabe destacar lo que realmente ofrece el enfoque por competencias que le permite posicionarse como el nuevo paradigma

educativo. Tobón, Pimienta y García (2010, p. 4) indican que son variados los problemas a los que responde, en forma clara y consistente, este modelo, ya que enfatiza en:

- a. Cómo gestionar el currículo y el microcurrículo para asegurar la calidad del aprendizaje en un marco sistémico.
- b. Cómo lograr que el currículo y los procesos de aprendizaje y evaluación sean pertinentes para los y las estudiantes y las dinámicas del contexto local, nacional e internacional, actual y futuro.
- c. Cómo formar personas para afrontar los problemas cotidianos integrando y movilizándolo el saber ser, el saber hacer y el saber conocer, al considerar los retos del contexto.
- d. Qué es la idoneidad y cómo se inserta en la educación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e. Cómo formar personas con habilidades críticas, reflexivas, analíticas y creativas, que las apliquen realmente en la vida cotidiana (p. 4).

Las respuestas a los problemas planteados previamente consideran los cambios que se generan en los contextos social, laboral-profesional, científico, etc., lo que le permite al enfoque por competencias consolidarse cada día, mucho más, como el nuevo paradigma educativo; prueba de esto es su progresiva aceptación entre las entidades internacionales, múltiples instituciones educativas y académicos en pedagogía. No obstante, es válido aclarar que, cuando se analizan las principales fallas de la educación tradicional, con su lógica centrada en los contenidos, se descubre que aquellas se relacionan con la carencia en la aplicación de los saberes, la falta de pertinencia de los propósitos educativos y el excesivo énfasis en lo académico. El enfoque por competencias, por lo contrario, apoya el acercamiento y entrelazamiento de las instituciones educativas con la sociedad y sus dinámicas de cambio, con el fin de que el estudiantado y futuro profesional estén en condiciones de contribuir tanto al desarrollo social y económico como al equilibrio ambiental y ecológico.

Por consiguiente, se está ante un modelo que busca satisfacer las grandes necesidades de la educación actual y que trata, a su vez, de generar prácticas docentes más acordes con los nuevos cambios sociales. El modelo por competencias, como nuevo paradigma educativo, y



según Tobón, Pimienta y García (2010, p. 6), tiene una serie de principios en los que existe cada vez mayor consenso, entre ellos están:

- a. Pertinencia: Las instituciones educativas deben generar sus propuestas de formación articulando su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes.
- b. Calidad: Los procesos educativos deben asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación de la comunidad.
- c. Formar competencias: Los docentes deben orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales deben ser sólo medios.
- d. Papel del docente: Deben ser ante todo guías, dinamizadores y mediadores, para que los y las estudiantes aprendan y refuercen las competencias. No deben ser sólo transmisores de contenidos.
- e. Generación del cambio: El cambio educativo se genera mediante la reflexión y la formación de directivos, maestras y maestros. No se genera en las políticas ni en las reformas del currículo.
- f. Esencia de las competencias: Las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.
- g. Componentes de una competencia: Lo más acordado es que una competencia se compone de conocimientos, habilidades y actitudes en forma articulada.

Dichos principios deben seguirse en su interpretación, argumentación y presentación, a través de propuestas educativas viables que conduzcan a una práctica docente congruente con el modelo pedagógico o andragógico establecido y que permitan la constante capacitación para la comprensión y el análisis de la información relativa a los contextos educativos. Por ende, el desarrollo de competencias en el enfoque por competencias en el alumnado del Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica (UCR) implica un desafío, ya que este enfoque trasciende los conocimientos conceptuales hacia un saber hacer y saber ser, siguiendo un modelo compuesto por competencias transversales y específicas.

Curso de Diplomática del plan de estudio del Bachillerato en Archivistica de la Universidad de Costa Rica (UCR)

En cuanto al diseño curricular del curso de Diplomática, este, claramente, señala la definición de áreas curriculares divididas en las siguientes categorías: Área de Teoría y Métodos, Área de Tratamiento y Servicios Archivísticos, Área de Administración y Derecho y Área de Tecnologías de la Información y Comunicación. Cada una de estas presenta una breve descripción sobre su abordaje y propósito en el curso. Asimismo, el programa del curso hace referencia a la formación integral, a través del conocimiento transversal sobre las tecnologías de la información (TIC), el tratamiento archivístico, la ética profesional, la calidad en la gestión de documentos, la formación teórico-práctica contextualizada y el balance entre los sistemas públicos y privados. También, se puntualiza en el diseño curricular por competencias, en particular, las instrumentales (análisis y síntesis), interpersonales (razonamiento crítico), sistémicas (creatividad e innovación) y teóricas y metodológicas (técnicas de trabajo confiables y válidas). De acuerdo con lo mencionado, el curso tiene como objetivo principal la formación integral para que el estudiantado sea capaz de desempeñarse en el mercado laboral de forma atinente y así se adapte a posibles cambios o nuevas tendencias.

Perfil docente por competencias

La formación basada en competencias está en el centro de una serie de transformaciones educativas, lo que requiere profundos cambios y nuevos perfiles tanto estudiantiles como docentes. El rol del profesorado se compromete a realizar modificaciones con respecto a las actividades y estrategias; este proceso debe ser incorporado al planeamiento, como base o guía para la consecución de objetivos, conocimientos y competencias, de modo tal que el aprendizaje sea funcional para enfrentar diversos desafíos académicos y profesionales. El papel docente debe ser el de un agente de cambio en el que se exige un compromiso personal y de reflexión constante. Álvarez (2011, p. 102) señala que esto implica nuevas funciones, tales como:

- a. Preparar a los y las estudiantes para que se adapten a la cultura vigente y para el futuro.



- b. Acompañar, orientar y guiar el trabajo y la búsqueda del estudiante.
- c. Promover el desarrollo integral y el mejoramiento continuo del estudiante.
- d. Apoyar y sostener el esfuerzo irrenunciable del estudiante.
- e. Diseñar escenarios, procesos y experiencias de aprendizaje significativas y relevantes.

En este sentido, según Jaén (2011), para que el nuevo plan de estudio bajo el enfoque por competencias del Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica (UCR) funcione óptimamente, es indispensable que el profesorado reúna las siguientes características: grado académico de máster o de doctor, preferiblemente con estudios en el exterior; especialidad en algunas áreas, si son profesores de otras áreas, deben tener conocimiento en archivística; experiencia profesional en archivos y en investigación; producción bibliográfica; dominio de idiomas, y disponibilidad para actualizarse constantemente.

Estrategias pedagógicas bajo el enfoque por competencias

Las estrategias pedagógicas pueden definirse como las acciones educativas previamente organizadas que se utilizan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas implican alcanzar la comprensión de contenidos y lograr objetivos específicos preestablecidos e involucran procesos cognitivos, procedimientos y ejercicios didácticos propios de la formación. En el contexto educativo actual, se dan múltiples interpretaciones o formas de comprender, planificar y aplicar el concepto de estrategia; desde esta perspectiva, es importante señalar que una estrategia es diferente a una actividad, método o metodología de enseñanza. Por tal razón, se clarifica que en una estrategia no hay cabida para la improvisación, arbitrariedad o casualidad; por lo contrario, para que aquella funcione, es esencial tanto la organización como la planificación intencional y determinada hacia un objetivo en particular. Asimismo, una estrategia consiste en un conjunto de acciones procedimentales visiblemente planeadas con las cuales se pretende alcanzar una finalidad; una estrategia debe ser repetible y, a través de su utilización, en condiciones y circunstancias parecidas, proveer resultados similares.

De acuerdo con Camacho, Flórez, Gaibao, Aguirre, Castellanos y Murcia (2012, p. 6), las estrategias pedagógicas se dividen en:

- a. Estrategias cognitivas: permiten desarrollar una serie de acciones encaminadas al aprendizaje significativo de las temáticas en estudio.
- b. Estrategias metacognitivas: conducen al estudiante a realizar ejercicios de conciencia del propio saber, a cuestionar lo que se aprende, cómo se aprende, con qué se aprende y su función social.
- c. Estrategias lúdicas: facilitan el aprendizaje mediante la interacción agradable, emocional y la aplicación del juego.
- d. Estrategias tecnológicas: hoy, en todo proceso de aprendizaje el dominio y aplicación de las tecnologías, hacen competente a cualquier tipo de estudiante.
- e. Estrategias socio-afectivas: propician un ambiente agradable de aprendizaje.

En el curso de Diplomática, el propósito principal de las estrategias pedagógicas es dirigir el proceso de aprendizaje significativamente, lo cual se alcanza por medio de la interacción y de un ambiente propicio, aspectos que, unificados, configuran una experiencia cognitiva efectiva. Por otra parte, el enfoque por competencias es un modelo que plantea la utilización de estrategias pedagógicas. Entre los representantes de los sectores industriales, gubernamentales y educativos, este tipo de educación ha generado controversia, pero también se ha considerado un buen inicio para elevar los niveles competitivos y aumentar los recursos que se invierten en programas de capacitación.

Desde esta óptica, debe existir relación entre la educación superior y el trabajo, lo que requiere una formación profesional basada en competencias, no solo las relacionadas con el ámbito laboral, sino también comunicativas, intelectuales y socioafectivas que promuevan un desempeño adecuado en los complejos campos académicos y profesionales. El conocimiento propiamente en la acción contribuye a evitar prácticas pedagógicas academicistas, en las cuales la teoría y los conocimientos se asumen como fines en sí mismos, con poca o nula aplicación práctica. Por ello, Posada (2004, p. 12) afirma que las estrategias pedagógicas deben tener siempre presente el desempeño del estudiantado, lo que implica:



- a. Destacar la relevancia y pertinencia de los contenidos que se aprenden.
- b. Evitar el fraccionamiento tradicional de los conocimientos y facilitar su integración.
- c. Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas.
- d. Estimular, facilitar y provocar la autonomía personal del aprendiz.

Asimismo, Posada (2004) destacó que la educación basada en competencias requiere modificarse en el nivel curricular, en cuanto al rol docente y docente, y en relación con las estrategias pedagógicas utilizadas; en tal sentido, sus postulados (2004, pp. 12-13) proponen:

- a. Competencias identificables, verificables y de conocimiento público. Cuando el estudiante sabe lo que se espera de él se muestra más eficiente y motivado.
- b. Instrucción dirigida al desarrollo y evaluación individual de cada competencia.
- c. Evaluación teniendo en cuenta el conocimiento, las habilidades, las actitudes y el desempeño como principales fuentes de evidencia.
- d. Progreso de los estudiantes al ritmo de cada uno.
- e. Instrucción individualizada al máximo posible.
- f. Énfasis puesto en los logros.
- g. Participación de los estudiantes en la elaboración de las estrategias de aprendizaje.
- h. Experiencias de aprendizaje guiadas por una permanente retroalimentación.
- i. Amplia variedad de materiales didácticos, con orientación del aprendizaje hacia la solución de problemas, más que a la repetición de contenidos.
- j. Programas modulares y abiertos que faciliten el movimiento y la reincorporación de los estudiantes en diferentes momentos.

El enfoque por competencias enfatiza la actitud del estudiantado, que deja de ser pasivo y receptor para convertirse en creativo, activo, protagonista, autónomo, crítico, reflexivo, capaz de resolver problemas y con ansias de superación. El aprendizaje se hace desde las propias cultura y experiencia a lo largo de toda la vida.

Metodología

Enfoque y tipo de estudio

Esta investigación fue un estudio de caso enfocado específicamente en el curso de Diplomática, perteneciente al Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica (UCR). Se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, mediante el cual, según Monje (2011), los “investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores etc.” (p. 32).

El enfoque exploratorio fue utilizado; de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010):

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien, si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas (p. 79).

En este sentido, en Costa Rica, el campo de la archivística, con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje en educación superior, en particular, no ha sido profundamente investigado hasta la fecha. De este modo, el análisis se realizó con base en tres categorías de análisis: las estrategias pedagógicas utilizadas durante el proceso de enseñanza del curso de Diplomática, las estrategias pedagógicas basadas en el enfoque por competencias y la percepción de los participantes con respecto a la pertinencia de las estrategias pedagógicas basadas en el enfoque por competencias planteadas en la producción didáctica generada (manual). Esta información fue usada para documentar una situación real vivida en el espacio educativo seleccionado y así fortalecer su proceso de enseñanza actual.

Monje (2011) establece que la investigación cualitativa tiene como propósito principal la observación de un mundo social, los eventos, situaciones y experiencias de este, lo cual implica recabar y registrar información, sistemáticamente, de los hechos ocurridos en el transcurso de la indagación, para así alcanzar los objetivos establecidos con precisión. Por ende, este trabajo se enfocó en el estudio de la realidad del



curso de Diplomática y de sus participantes, para comprender, de forma detallada, las vivencias de ese escenario educativo y social, en términos del enfoque por competencias y de las estrategias pedagógicas utilizadas en el proceso de enseñanza.

Población de estudio

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad de Costa Rica, específicamente, con el estudiantado del curso de Diplomática, perteneciente al Bachillerato en Archivística de esta universidad estatal costarricense. El curso pertenece al II ciclo (modalidad semestral; naturaleza teórico-práctica) del primer año del bachillerato y tiene como propósito principal desarrollar el análisis crítico de la Diplomática, con respecto a la génesis y a la conservación de documentos contemporáneos. Asimismo, este curso pretende desarrollar competencias en cuanto a la diplomática (como ciencia auxiliar de la historia), los tipos de archivo y las tipologías documentales; por esa razón, se enfoca en el análisis, la síntesis, el razonamiento crítico, la creatividad, la innovación y la implementación tanto de métodos como de técnicas legítimas y auténticas. La muestra estuvo conformada por diez discentes, cuyo rango de edad comprendió entre los dieciocho y los treinta años; la académica a cargo del curso, y nueve profesores, quienes laboran para esta carrera en particular y fueron parte del proceso de socialización y el taller, en el cual se recabaron datos acerca de su percepción en relación con las estrategias pedagógicas propuestas y su pertinencia con respecto al enfoque por competencias.

Instrumentos

Para el proceso de triangulación y análisis de la información, se recolectaron datos de tres instrumentos. El primero corresponde a una entrevista cuyo propósito principal fue recabar información basada en el proceso de enseñanza del curso de Diplomática, específicamente, en relación con las estrategias pedagógicas implementadas y su correspondencia con el enfoque por competencias. Esta herramienta fue aplicada a la académica a cargo del curso de Diplomática e incluía interrogantes tales como ¿qué comprende por competencias?, ¿cómo estas nuevas nociones sobre competencias están siendo aplicadas para el desarrollo de las estrategias pedagógicas?, ¿cuáles estrategias pedagógicas utiliza?, ¿qué recurso material, físico, humano o tecnológico utiliza para el desarrollo de las estrategias pedagógicas?, entre otras.

Asimismo, se aplicó un cuestionario, con preguntas abiertas y cerradas, dirigido al estudiantado del curso; este, con el objetivo de recolectar información fundamentada en las estrategias pedagógicas utilizadas durante las lecciones de Diplomática. Finalmente, con base en la información recabada por medio de los instrumentos previamente descritos, se generó la producción didáctica (manual) y se recopilaron datos acerca de la percepción y valoración por parte del profesorado del Bachillerato en Archivística; este proceso se llevó a cabo mediante un cuestionario de preguntas abiertas.

Categorías de análisis

Esta investigación se desarrolló con el objetivo principal de fortalecer el proceso de enseñanza del curso de Diplomática del Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica (UCR), de acuerdo con la reforma curricular vigente. Para ello, se establecieron dos categorías de análisis: a) estrategias pedagógicas utilizadas en el curso de Diplomática y b) percepción de los participantes con respecto a la pertinencia de las estrategias pedagógicas basadas en el enfoque por competencias, planteadas en la producción didáctica generada (manual).

Producción didáctica y socialización

La producción didáctica fue elaborada por las investigadoras, tiene un formato informativo bajo el nombre de *Manual de Estrategias Pedagógicas bajo el Enfoque por Competencias*. Se generó con base en estrategias pedagógicas de este enfoque e incluye ejercicios reflexivos, información con respecto al currículum por competencias, propuestas para rúbricas de evaluación, el diseño curricular del plan de estudios del Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica, ejercicios prácticos y una sección de consideraciones finales. El objetivo primordial del producto es funcionar como un recurso de apoyo didáctico para fortalecer el proceso de enseñanza del curso de Diplomática, en congruencia con el planteamiento de la reforma curricular vigente. Por lo tanto, el manual se enfocó en atender la necesidad visualizada, en cuanto a las estrategias pedagógicas y las competencias (transversales y específicas); está fundamentado en ejercicios autorreflexivos que permiten la construcción del conocimiento mediante la lectura, el análisis crítico y la discusión. Es esencial mencionar que este escrito se constituye como una herramienta didáctica funcional para el curso de



Diplomática y el Bachillerato en Archivística, ya que es un producto único en su categoría y, dado que su formato, en general, es sencillo, claro, así como las instrucciones son sugerentes, fue percibido y valorado como un recurso útil y significativo para dicho curso.

La producción didáctica de esta investigación (manual) fue presentada y socializada en la sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica (UCR), en la Escuela de Historia, perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales, durante una reunión de académicos. Este proceso de socialización dio a conocer el trabajo realizado, mediante una explicación detallada y profunda de la investigación completada. Además, se hizo un taller en el cual se aplicaron dos actividades de lectura, análisis, discusión y reflexión, con respecto a las estrategias pedagógicas y las competencias transversales (comunicación oral y escrita de forma efectiva, capacidad de observación, análisis y síntesis, resolución de problemas en diferentes escenarios, trabajo en equipos interdisciplinarios, actuación ética en el desempeño profesional, entre otras) y específicas (dominio de la epistemología archivística, diagnóstico de problemas archivísticos para el planteamiento de soluciones, implementación de métodos y técnicas de investigación válidas y confiables, investigación sobre temas archivísticos para la generación de nuevo conocimiento, organización y dirección de archivos en instituciones públicas y privadas, entre otras) planteadas en la producción didáctica generada. Este proceso fue fundamental para recabar datos acerca de la percepción de los académicos participantes, en relación con las estrategias pedagógicas propuestas y su pertinencia con respecto al enfoque por competencias.

Resultados y discusión

Los datos recabados mostraron aspectos relevantes con respecto a las estrategias pedagógicas implementadas durante la mediación pedagógica del curso de Diplomática. Estas se enfocan en el modelo de enseñanza que se centra en el profesorado y están fuertemente arraigadas en la comprobación de conocimientos sobre el material escrito (textos, lecturas, entre otros); el proceso se realiza mediante prácticas estructuradas que se relacionan con diferentes casos. Asimismo, la entrevista aplicada a la docente del curso brindó información clave en cuanto al enfoque por competencias y su funcionamiento en el curso de Diplomática. La profesora afirmó que este enfoque se refiere a las aptitudes

y actitudes que una persona debe desarrollar para desempeñarse eficientemente en su trabajo; por lo tanto, su desenvolvimiento se asocia directamente con la construcción de valores y conocimiento, la creatividad (no con recetas aprendidas), el cambio constante, la adaptabilidad, entre otros. Además, la información compilada en el cuestionario que se aplicó al estudiantado del curso de Diplomática mostró que las estrategias pedagógicas utilizadas en la clase, frecuentemente, se basan en el análisis de lecturas y textos; por lo tanto, los docentes consideran oportuno y necesario el empleo de estrategias pedagógicas en las cuales se promueva la construcción activa del conocimiento.

Con base en la información previamente recabada, las investigadoras procedieron a la generación de la producción didáctica (manual), la cual fue socializada y trabajada a través de un taller llevado a cabo con el profesorado del Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica (UCR). El *Manual de Estrategias Pedagógicas bajo el Enfoque por Competencias* fue diseñado con base en estrategias pedagógicas bajo enfoque y su rol principal en la investigación fue el de recurso didáctico de apoyo para el curso de Diplomática. De hecho, la información recolectada arrojó datos importantes en relación con la pertinencia de las estrategias pedagógicas basadas en el enfoque por competencias planteadas. En cuanto a la definición de estrategias pedagógicas, el profesorado señaló que es clara y precisa y que les brindó la posibilidad de comprender de una forma mucho más efectiva el significado de este término. Asimismo, los participantes indicaron que es muy enriquecedor conocer el significado del concepto como tal, los tipos de estrategias pedagógicas existentes y su respectiva clasificación, ya que esa información permite realizar un análisis comparativo e interiorizar los elementos que las componen, así como puntualizar en el/los tipo/s de estrategia/s pedagógica/s que se desea/n utilizar durante una clase o periodo específico.

Además, el profesorado argumentó que la definición de enfoque por competencias es clara y concreta; por lo tanto, se visualiza la relación entre el saber ser, saber hacer y saber conocer como principio fundamental de este enfoque. Cabe mencionar que la definición planteada en el manual abarca ampliamente los aspectos claves vinculados con los pilares del plan de estudio del Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica (UCR). Los académicos mencionaron que existe pertinencia y congruencia entre las estrategias pedagógicas propuestas



en el manual y el enfoque por competencias, dado que las tablas presentadas plantean claramente gran cantidad y diversidad de estrategias pedagógicas según cada competencia transversal y específica, lo que permite visualizar, de forma coherente y organizada, la información.

También, el profesorado resaltó la importancia del manual como aporte para el Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica (UCR), ya que tenía el conocimiento de las competencias establecidas en la reforma curricular, pero no había total claridad en cómo implementarlas o a través de cuál medio hacerlo de forma específica. En este sentido, la relación entre cada competencia y estrategia/s pedagógica/s planteada/s permitió tener una visión organizada de cómo ponerlas en marcha durante su quehacer pedagógico, al igual que cómo recabar información y sistematizarla, para recopilar datos que promuevan reflexionar y hacer modificaciones a su mediación docente.

El profesorado sugirió que en el manual de estrategias pedagógicas bajo el enfoque por competencias es relevante incorporar estrategias como la mesa redonda, el foro y el debate, con el objetivo de desarrollar clases participativas en las cuales se promueva el análisis y la discusión grupal. Finalmente, los asistentes a la socialización señalaron que el manual presentado es muy completo y único en su categoría, que brinda instrucciones claras y de fácil comprensión y que el diseño es atractivo y con colores llamativos. La figura 1 muestra, de forma gráfica, los datos recolectados.

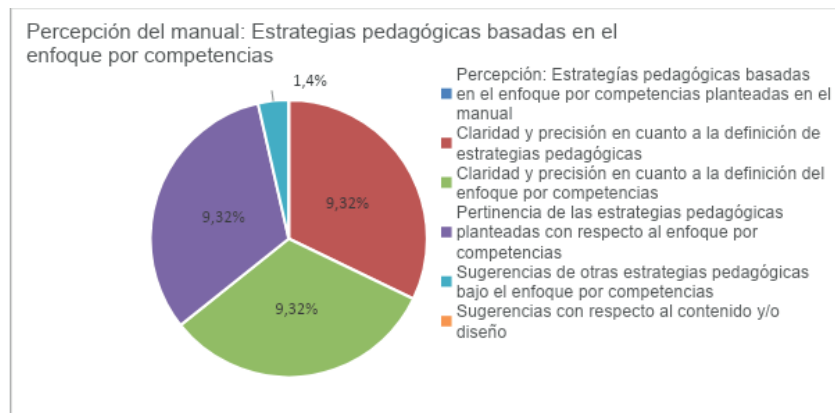


Figura 1. Percepción de los participantes con respecto a la pertinencia de las estrategias pedagógicas basadas en el enfoque por competencias planteadas en la producción didáctica (manual)

Nota: Elaboración propia de las autoras.

Como resultado, todo el profesorado (un total de nueve) demostró comprensión analítica con base en la pertinencia de las estrategias pedagógicas bajo en el enfoque por competencias planteadas en el manual. De esta forma, se evidenció el aporte y la utilidad del escrito para el cuerpo docente del Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica (UCR) participante; esto en congruencia con la reforma curricular vigente. Asimismo, los académicos participantes señalaron la importancia de la producción didáctica como recurso de apoyo innovador para el curso de Diplomática.

Conclusiones

A través de esta investigación, se lograron identificar concretamente las estrategias pedagógicas utilizadas en el curso de Diplomática perteneciente al Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica (UCR). Con base en esos datos, se realizó una búsqueda exhaustiva para el reconocimiento de nuevas tendencias en estrategias pedagógicas fundamentadas en el enfoque por competencias, lo cual brindó la argumentación teórica dirigida al diseño de la producción didáctica (manual) generada. Esta ofrece una amplia gama de estrategias pedagógicas bajo este enfoque, la cual se validó y posteriormente se socializó con el profesorado participante de la Sección de Archivística; así, se recolectaron datos con respecto a su percepción del manual. Como conclusión principal, se establece el fortalecimiento del proceso de enseñanza del curso de Diplomática del Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica (UCR), en congruencia con la reforma curricular vigente y mediante la producción de un manual de estrategias pedagógicas bajo el enfoque por competencias, específicamente, creado como recurso didáctico de apoyo y consulta para este contexto educativo en particular.

De acuerdo con la información recabada con respecto al manual generado, el análisis realizado y la triangulación de datos, se destaca la relevancia, la funcionalidad y el aporte sustancial de la producción didáctica, lo que evidencia su excelencia y calidad como herramienta pedagógica de apoyo para el curso de Diplomática y como recurso de posible consulta para el Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica (UCR). Esto, por ser la primera producción didáctica, en su categoría, que se enfoca en fortalecer el proceso de enseñanza de un curso específico de la carrera y que puede ser una herramienta de soporte y consulta para otros cursos de ese bachillerato.



Asimismo, esta investigación tuvo un alcance a gran escala en la Sección de Archivística de la Universidad de Costa Rica (UCR), ya que trascendió tanto para la docente del curso de Diplomática como para el profesorado participante que labora para el Bachillerato en Archivística de dicha universidad. Mediante el proceso de socialización del manual de estrategias pedagógicas bajo el enfoque por competencias, se trabajó en la reflexión e importancia de implementar los aspectos propuestos en la producción didáctica generada. Según información suministrada por la Sección de Archivística, no existe registro de material o producciones didácticas como la elaborada, hasta el momento de esta investigación, lo que convierte el manual de estrategias pedagógicas bajo el enfoque por competencias en el único recurso de esta índole de ese bachillerato.

Cabe resaltar que este estudio también tuvo como alcance importante la generación de un espacio para reflexionar acerca de la importancia de tener conocimiento andragógico, filosófico y pedagógico, además de los poseídos en materia archivística. En consecuencia, se puede concluir que se impactó de forma positiva y se fortaleció el proceso de enseñanza del curso de Diplomática del Bachillerato en Archivística de la Universidad de Costa Rica (UCR), de acuerdo con la reforma curricular vigente.

Referencias

- Álvarez, M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 99-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804008>
- Camacho, T.; Flórez, M.; Gaibao, D.; Aguirre, M.; Castellanos, Y. y Murcia, G. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Recuperado de <https://docplayer.es/13194924-Estrategias-pedagogicas-en-el-ambito-educativo.html>
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 3(11), 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- Hernández, S.; Fernández, R. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

- Jaén, L. (2011). *Informe final del proceso de autoevaluación de la sección de archivística*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Luengo, J.; Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-10. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev123ed.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía Didáctica*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-33. Recuperado de http://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%205/competencias_univ.pdf
- Tobón, S.; Pimienta, H. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson. Recuperado de <http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038f-ca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>



Habitar un territorio transfronterizo: propuesta educativa no formal dirigida a jóvenes rurales del cantón de Upala, Alajuela, Costa Rica

*Erick Francisco Salas-Acuña*¹
Tecnológico de Costa Rica
Costa Rica
esalas@itcr.ac.cr

*Oriana Sujey Ortíz-Vindas*²
Consultora independiente
Costa Rica
oriana.ortiz.vindas@gmail.com

*Uriel Antonio Trejos-Trejos*³
Ministerio de Educación Pública
Costa Rica
uritrejos@hotmail.com

Resumen

Este trabajo describe una propuesta de educación no formal desarrollada en el cantón transfronterizo de Upala, Alajuela, Costa Rica. El proceso educativo se llevó a cabo durante el 2017, con la participación de jóvenes pertenecientes a la Red de Jóvenes Migrantes y Transfronterizos, quienes se incorporaron a una serie de talleres dirigidos a la reflexión en torno a lo que



Recibido: 18 de julio de 2019. Aprobado: 28 de octubre de 2019.
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.9>

- 1 Magíster en Educación Rural Centroamericana, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- 2 Magíster en Educación Rural Centroamericana, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- 3 Magíster en Educación Rural Centroamericana, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.

significa habitar un territorio rural transfronterizo. Se parte del hecho de que los jóvenes constituyen una población marcada por una exclusión estructural fundada en nociones adultocéntricas que, en el caso particular de esta zona, cobra aún mayor dimensión debido a la condición de ruralidad y migración que históricamente ha caracterizado a estas poblaciones. Upala, cantón rural transfronterizo en la región norte del país, constituye un territorio cuyas dinámicas particulares reflejan una realidad social compleja, pocas veces atendida por las políticas económicas, culturales y educativas de los gobiernos de turno. Este proyecto constituye un esfuerzo por atender a esta población vulnerable, con el fin de reflexionar en torno a su condición de jóvenes rurales migrantes. Se argumenta a favor de la necesidad de promover la inclusión de estos grupos, mediante iniciativas gubernamentales más acordes con las condiciones propias de estas regiones.

Palabras clave: educación rural, educación no formal, jóvenes, nueva ruralidad, zona trasfronteriza, interculturalidad.

Abstract

This paper describes a non-formal education proposal developed in the cross-border canton of Upala, Alajuela, Costa Rica. The educational process was carried out during 2017 with the participation of young people belonging to the Network of Young Immigrants and Transborder, who participated in a series of workshops aimed at reflecting on what it means to inhabit a transboundary rural territory. It starts from the fact that young people constitute a population marked by a structural exclusion based on adult-centered notions that, in the particular case of this area, take on even greater dimensions due to the condition of rurality and immigration that has historically characterized these populations. Upala, a trans-border rural canton in the northern region of the country, constitutes a territory whose particular dynamics reflect a complex social reality rarely addressed by the economic, cultural and educational policies of the governments of the day. This



project is an effort to serve this vulnerable population in order to reflect on their status as young rural migrants. It is argued in favor of the need to promote the inclusion of these groups through governmental initiatives more in keeping with the conditions of these regions.

Keywords: rural education, non-formal education, youth, new rurality, cross-border area, interculturality.

1. Introducción

En la actualidad, las comunidades rurales enfrentan un debilitamiento progresivo de sus identidades, debido a diversos procesos, entre ellos la ampliación de sus vías de comunicación, la migración, la influencia de los medios de comunicación masiva, la economía transnacional, entre otros. Como consecuencia, los modos de vida asociados al campo resultan cada vez más amenazados, al ceder ante las nuevas demandas que imponen estos cambios sobre las actividades económicas tradicionales. De ahí que procurar espacios novedosos de reflexión para la reconstrucción de nuevas identidades rurales sea fundamental, si lo que se quiere es promover un desarrollo más acorde con las condiciones y necesidades de estas comunidades. Lo anterior, sobre todo, porque la identidad está en constante construcción y demanda, por ende, cada vez más, de nuevos procesos que orienten su comprensión.

No obstante, el problema con las comunidades rurales, por lo menos en el caso costarricense, no solo ha consistido en que han sido pocos los esfuerzos por plantear políticas según las diferencias culturales, económicas, geográficas y étnicas de estos pueblos, sino que, cuando estas han existido, se basan en visiones estáticas acerca de lo rural, que obvian las transformaciones acaecidas a lo largo de los últimos años, reproduciendo, de esta forma, discursos que no corresponden con la realidad (Angulo, Morera y Torres, 2010). Es decir, existe un desfase entre el discurso (la teoría) y la realidad (la práctica) que no solo afecta la comprensión de lo rural, sino que además limita la implementación de políticas públicas que contribuyan al mejoramiento de la vida de estas poblaciones. El reto, por tanto, empieza por hacer que estos discursos sobre lo rural se actualicen, para que logren adaptarse a las condiciones particulares que presentan estos territorios. Esta transformación, sin embargo, no solo implica que los gobiernos reformulen

sus políticas con el afán de hacerlas más inclusivas, sino también que las comunidades rurales logren reconocerse como parte de un territorio y, en este sentido, logren valorizar tanto su vida como sus costumbres en medio del nuevo contexto político económico.

Dentro de este escenario, la educación constituye una herramienta fundamental para la reconstrucción de procesos identitarios que contribuyan a la revalorización de lo rural desde supuestos multiculturales y pluriétnicos. Para esto, es necesario que las políticas educativas se actualicen desde un enfoque territorial que responda a las particularidades sociales, económicas y culturales de las zonas rurales, de manera que quienes asistan a la educación primaria y secundaria puedan asumirse como herederos de una tradición que merece ser valorada, conservada e incluida en el imaginario nacional.

En este sentido, este trabajo procura convertirse en un esfuerzo por desarrollar un procedimiento educativo no formal con jóvenes de un territorio rural, el cantón de Upala, San Carlos, Alajuela, Costa Rica, con el fin de posicionar la discusión sobre su identidad, que parta de la comprensión de las transformaciones identitarias producidas a raíz de los cambios en los modos de vida, producto de los nuevos sistemas de producción y los procesos de migración de los últimos años. Se espera, como consecuencia de esta reflexión, contribuir al empoderamiento de actores, en este caso, líderes jóvenes, quienes, a partir del reconocimiento de las nuevas condiciones que caracterizan actualmente su ruralidad, puedan profundizar en el cuestionamiento acerca del sentido de frontera desde lo territorial y simbólico.

Al preguntarse acerca de lo que significa ser y estar en su territorio, se cree que estos jóvenes puedan establecer mayores vínculos favorecedores de procesos de integración social. Al fortalecer el involucramiento de la juventud y su participación activa en la toma de decisiones en el nivel local, se espera construir mejores relaciones de convivencia en un espacio fronterizo, basadas en la valoración de las diferencias culturales que contiene su territorio. Se trata, en esencia, de que el tema de la identidad se construya desde lo rural, a través de la valoración del potencial geográfico, cultural, étnico e histórico, como parte fundamental de la riqueza de los pueblos.

En el cantón de Upala, converge una gran cantidad de problemáticas que contribuyen a que sea una de las zonas con menores índices de desarrollo en el nivel nacional (MIDEPLAN, 2013). Por ejemplo,



existen pocas opciones de empleabilidad, los sistemas de producción obedecen cada vez a dinámicas latifundistas que se alejan de la otrora agricultura tradicional, lo que causa que la tenencia de las tierras por los campesinos pase a manos de las grandes empresas (Programa Conjunto Juventud, Empleo y Migración, 2011). Asimismo, los modos de vida asociados al campo pierden valor ante la influencia de estilos de vida globalizados. Frente a esto, sin embargo, los gobiernos locales poco hacen para proponer políticas de desarrollo acordes con las necesidades y problemas de esta comunidad, lo que contribuye a incrementar aún más su vulnerabilidad. A este panorama se le une la poca organización local que, por una parte, carece de las herramientas para comprender el devenir de su situación tanto social como política y, por otra, la falta de liderazgos que propongan soluciones basadas en una identidad revalorizadora de lo rural, con el fin de construir vínculos comunitarios que se proyecten a futuro. Asimismo, la comunidad está influenciada por los procesos migratorios, debido a su cercanía con Nicaragua, condición que, aunque ya es de larga data, no se posiciona como un elemento que forme parte de un proyecto identitario reconocedor del carácter binacional, el cual englobe las dinámicas sociales que allí toman lugar (Rodríguez, 2001; León-Araya, 2015; Delgado y Córdoba, 2012).

Abordar estas problemáticas constituye, por lo tanto, un aporte para los estudios en torno a la identidad, que, por lo general, se enfocan desde perspectivas nacionales, obviando las diferencias regionales que pueden estar presentes. Asimismo, implica reconocer que la identidad es algo en constante construcción, que, por tanto, requiere nuevas aproximaciones que estudien los procesos económicos, políticos y culturales, los cuales influyen en los modos de ser de las personas para lograr sociedades más justas e inclusivas.

La necesidad de construir procesos orientados a resolver las problemáticas que viven los jóvenes del cantón de Upala pasa obligatoriamente por la resignificación de lo que implica ser joven en este contexto. En este sentido, y a la luz de los cambios que experimenta este cantón, parece necesario que las personas jóvenes puedan contar con espacios que les permitan reconocerse como integrantes de una comunidad con condiciones particulares. Solo así es posible que ellos puedan comprender mejor el lugar donde viven y asumirse como agentes de cambio de la comunidad, con el objeto de luchar por construir mejores alternativas a futuro para la población joven del cantón. En este sentido,

la pregunta que interesa responder en este trabajo es la siguiente: ¿Qué significa ser joven en las nuevas condiciones sociales, económicas y culturales que enfrenta el cantón de Upala?

El aporte metodológico propuesto, basado en una aproximación desde la educación rural no formal, ofrece también una ventaja, en tanto se perfila como una acción complementaria a la educación formal. Esto favorece mucha más flexibilidad y libertad para educar a las personas de las comunidades rurales acerca de cómo revalorizar la riqueza de lo rural, no solo para una mejor comprensión de sí mismas, sino también para proyectarse hacia el futuro. Pensar la identidad no únicamente desde lo nacional, sino también desde los distintos espacios regionales, en este caso a través de propuestas educativas no formales, puede contribuir a la conformación de un imaginario más diverso desde el punto de vista intercultural, que eventualmente pueda materializarse mediante políticas más inclusivas y respetuosas de las diferencias.

2. Los jóvenes como nuevos sujetos históricos

Trabajar con poblaciones jóvenes pasa necesariamente por repensar los discursos que en general han construido las instituciones sociales (la Iglesia, la educación, la familia, los partidos políticos, el mercado y las ciencias sociales) en torno a esta población. Esto porque el habla social que se reproduce sobre los jóvenes desde estas instancias tiende, habitualmente, a asumir la juventud desde nociones homogeneizantes que poco contribuyen a la comprensión de este grupo social. Por ejemplo, la mayor parte de trabajos sobre esta población, como señala Duarte (2006), se olvidan de que no solo es esencial distinguir entre jóvenes que habitan en zonas rurales o urbanas, sino que, además, resulta obligatorio considerar las especificidades en relación con su raza, etnia, género o clase social. “La juventud, para muchos investigadores e investigadoras de nuestra época, es una condición natural sin diferencias, definida por su proceso psicobiológico, independientemente de los condicionamientos históricos, económicos y culturales que la producen” (Duarte, 2006, p. 30).

Según ese autor, el resultado de estas aproximaciones ha derivado en la reproducción de un discurso en torno a lo que la sociedad entiende por “la juventud”, marcado por tres características: 1) un predominio de aproximaciones realizadas en su mayoría por adultos, que excluyen las contribuciones de los jóvenes en la construcción de prácticas



y significados sobre su edad; 2) investigaciones y trabajos que, al no cuestionar este discurso, terminan por reafirmar ideas en torno a él, basadas en un adultocentrismo que restringe la definición de ser joven a un momento de preparación para la vida adulta, y, por último, 3) la universalización del estereotipo de “rebeldía juvenil” como un disvalor que atenta contra el orden social y su integración en la sociedad.

Estas ideas reproducidas en muchas de las investigaciones y trabajos que realizados con poblaciones jóvenes constituyen hoy en día el mayor obstáculo por vencer, si lo que se quiere es buscar la posibilidad de construir nuevas miradas que permitan conocer a los jóvenes desde lo que Zúñiga (2010) denomina una “práctica histórica de la edad”, es decir, como vivencia histórica de un periodo vital. Esto pasa no solo por romper con el discurso adultocéntrico que define la identidad del joven en relación con el adulto, sino, sobre todo, con reconocer la juventud como una etapa que tiene su propia identidad y en la cual los mismos jóvenes tienen en derecho a hablar y a pensarse desde sus experiencias, inquietudes y sueños (Duarte, 2006).

El trabajo de Zúñiga (2010) reconoce que la investigación sobre los jóvenes en América Latina y el Caribe en la actualidad está marcada por tres tendencias esenciales. Por un lado, se encuentra la vertiente psicologista, para la cual ser joven significa estar en una etapa de preparación para la edad adulta; es decir, se es joven por negación y subordinación a la experiencia y madurez que caracteriza la vida adulta. De ahí que se conciba al joven como un no adulto, alguien cuya identidad aún se encuentra en conflicto, disgregada, no definida, hasta el momento en que finalmente asuma una única e inamovible. Se trata de una especie de moratoria social en la cual se desvaloriza la juventud, al encontrarse en una etapa de transición en la que se concibe la persona como adulta incompleta que deben ensayar diferentes identidades hasta asumir las actitudes y normas que caracterizan la vida adulta.

Por otra parte, están los estudios cuantitativistas, para los que los jóvenes son capital humano, fuerza de trabajo, potencial productivo, etc. Se trata de aproximaciones en las que los jóvenes existen en cuanto potencial de riqueza y capital, calculados en tasas, porcentajes e índices, pero no como creadores de cultura (Zúñiga, 2010). Esta es la visión reproducida desde muchas de las organizaciones que ven a los jóvenes únicamente desde criterios demográficos, privilegiando lo cuantitativo por sobre lo cualitativo. “No ven personas ni sujetos con capacidades

y potencias liberadoras, no ven presente (nada más futuro), no ven sentimientos legítimos, solo problemas y recambio para asegurar el funcionamiento de su sistema de vida (y de muerte)” (Duarte, 2006, p. 31). El resultado de reducir el concepto de juventud a puro conocimiento “técnico” es la creencia de que la solución radica en aplicarles políticas públicas, ignorando el trasfondo de los problemas sociales y, por ende, sacrificando los análisis en profundidad sobre las meras descripciones.

Como un intento por superar las dos tendencias anteriores, se encuentran las aproximaciones que buscan asumir a las personas jóvenes como sujetos. Para estos trabajos, comprender la juventud implica entender las condiciones históricas, puesto que se trata de “una categoría sujeta a las diversas condiciones, sociales y subjetivas, por las que atraviesan las sociedades y las personas” (Zúñiga, 2010, p. 74). Esta definición supone el esfuerzo por producir trabajos con poblaciones jóvenes más contextualizados y dinámicos, pues significa mirar desde la diversidad a un mundo social que, por lo general, es reducido a perspectivas unívocas y homogeneizantes invisibilizadoras de la pluralidad y el aporte de este sector en las sociedades.

Se trata ya no de hablar de “juventud”, sino más bien de “juventudes”, para reflejar el abanico amplio de significaciones que resulta tanto de la contextualización como de las especificidades, y que promueve el reconocimiento de la heterogeneidad, la diversidad y la pluralidad de este grupo social. Duarte (2006, pp. 67-68) explica este cambio de mirada sobre las juventudes, de la siguiente manera:

Vale decir, se propone leer lo juvenil desde sus aportes y no desde sus carencias, cuestión que no pretende invalidar las dificultades sociales y de otro tipo existentes en estos mundos juveniles, nada más que enfatiza otro ámbito de la mirada, hacia las posibilidades que desde este grupo social se generan y no desde las ausencias o carencias que tienen.

Con el propósito de mirar, aprehender y comprender las juventudes desde nuevas matrices analíticas, el trabajo de Duarte (2006) propone una serie de pistas que se ofrecen como herramientas epistemológicas para un abordaje de este grupo social. La primera de sus pistas está relacionada con la necesidad de diferenciar la singularidad que representan los estilos culturales y los subgrupos etéreos en la



construcción de los mundos juveniles. Es decir, se trata de entender que la construcción de la realidad es distinta a los 15 y a los 29 años, al igual que lo es pertenecer a un grupo de rap o a uno de rock.

La segunda pista está enlazada con la importancia de promover acercamientos desde lo juvenil, que permitan desplegar la pluralidad y riqueza del mundo juvenil. En relación con esto, Duarte (2006, p. 134) expresa lo siguiente:

Por largo tiempo, las miradas predominantes son desde la lejanía, desde el escritorio de la oficina pública, la ONG, la academia, la iglesia. Se requiere en este nuevo esfuerzo epistemológico salir a la calle, vincularse con las y los jóvenes, oír sus hablas, mirar sus acciones, sentir sus aromas.

La otra pista está asociada a la vinculación de las juventudes con la comprensión de las realidades sociales, a través de la historización de las experiencias juveniles y el análisis del papel que tienen las generaciones en la construcción de una memoria colectiva.

Esta categoría relacional: lo generacional, nos permite pensar y comprender acciones, discurso, cosmovisiones, sentimientos y otras formas de vida de los grupos juveniles en distintos momentos de la historia, desde los estilos que las relaciones sociales que asumen van tomando, en directa relación con otros grupos sociales —adultos, adultos mayores, niñez— y entre ellos mismos (Duarte, 2006, p. 72).

Finalmente, una última pista propone la posibilidad de superar las categorías que han dominado hasta ahora la discusión en torno a la juventud, para dar paso a un nuevo lenguaje más apropiado al dinamismo y a la heterogeneidad del mundo juvenil, tal y como lo indica Duarte (2006, p. 137):

En este sentido, planteamos la necesaria construcción de conceptos en torno al mundo juvenil, no en la prospección de crear categorías totalizantes y universalizadoras, cuanto *conceptos dinámicos y flexibles que se acerquen progresivamente a los*

sujetos de estudio: las y los jóvenes, las juventudes, las expresiones juveniles, los procesos de juvenilización.

De esta manera, estudios como los realizados por autores como Duarte (2006) y Zúñiga (2010) proponen la necesidad de construir nuevas categorías epistemológicas que superen las aproximaciones psicologistas y cuantitativistas, en busca de miradas novedosas reconocedoras de la juventud como una experiencia vital que merece ser aprendida desde los contextos y condiciones particulares que la definen. Duarte (2006) lo explica del siguiente modo:

Las juventudes cobran vida, se muestran, nos muestran sus diferentes estéticas y podemos asumir entonces una episteme integradora, amplia y comprensiva de lo juvenil. La juventud niega existencia porque encajona, cierra y mecaniza las miradas; rigidiza y superficializa el complejo entramado social que hemos denominado las juventudes. Vamos por el camino del reconocer diferencias, aceptar diversidades, construir aceptaciones y de esa forma construimos miradas potenciadoras de lo juvenil (p. 143).

3. Descripción de la propuesta educativa

El trabajo de la Red de Jóvenes Migrantes y Transfronterizos constituye un punto de partida para cualquier experiencia que pretenda construir agendas de trabajo con los jóvenes del cantón. De ahí que el primer paso para este proyecto consistió en un diagnóstico con los jóvenes integrantes de la Red, con el fin de recolectar los insumos necesarios que servirán para desarrollar el proceso educativo. Con este fin, se efectuó una revisión bibliográfica de informes y documentos construidos por la Red, como la Agenda Joven, y se procedió a la realización de entrevistas a varios de sus integrantes. La información recolectada sirvió para construir una propuesta educativa no formal que dirigida a sensibilizar a los jóvenes de la Red, en torno a su identidad en un territorio marcado por las dinámicas transfronterizas y las transformaciones de los medios tradicionales de producción basados en la agricultura campesina. La condición de ser joven migrante pone en mayor grado de vulnerabilidad a esta población, sobre todo a aquella en condición de irregularidad migratoria.



La propuesta modular de talleres pasa por la definición de su identidad individual, familiar y colectiva, hasta llegar al contexto local, con el afán de indagar en su memoria histórica y así poder reconocerse en su dinámica intercultural, todo en función reconstruir referentes identitarios anclados en lo que significa para estos jóvenes habitar un territorio transfronterizo. El trabajo involucró tres fases: 1) un diagnóstico participativo, 2) el diseño de una propuesta de talleres y 3) un proceso de socialización de conocimientos. En cada una de ellas, hubo, a su vez, una serie de pasos necesarios para obtener la información que permitiera cumplir con cada uno de los objetivos propuestos en este trabajo, tal y como se presenta en la figura 1.

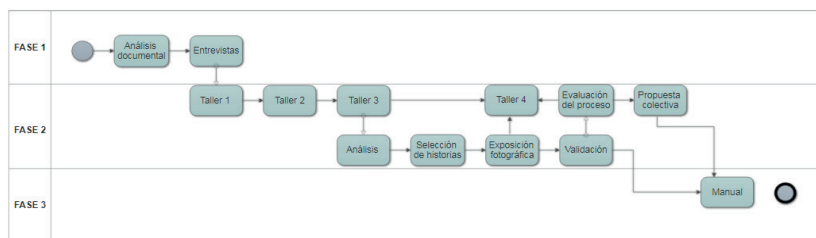


Figura 1. Diagrama de las fases de la propuesta

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 1, se describe el contenido, las actividades y los resultados de cada uno de los talleres desarrollados. Como puede verse, la fase 1 del proceso consistió en un diagnóstico participativo del trabajo realizado por la Red, el cual incluyó la consulta de material bibliográfico y la ejecución de entrevistas a los jóvenes integrantes, con el fin de conocer, de primera mano, su percepción en torno a la experiencia de trabajo con la organización. Producto de este primer diagnóstico, se elabora una propuesta de talleres basada en las necesidades detectadas, sobre las cuales se construye un proceso orientado a la reflexión en torno a su condición de jóvenes rurales que habitan un territorio transfronterizo. En esta fase, interesa reconocer, por ejemplo, la composición del grupo, la metodología utilizada, los niveles de participación de la juventud, las causas de deserción o permanencia, los procesos formativos indirectos generados, entre otros.

La fase 2 comprendió la realización de cuatro talleres, tres de los cuales se llevaron a cabo durante abril, en Upala, y uno en setiembre,

Tabla 1. Propuesta de talleres

	Contenido	Actividades	Resultados de aprendizaje
1. Taller	1.1 Identidades individuales, familiares y comunitarias	1.1.1 Elaboración de un dibujo para responder a la pregunta ¿Quién soy? 1.1.2 Construcción de estatuas corporales para representar a nuestras familias. 1.1.3 Mapa de actores comunitarios	1.1.1.1 Reflexión acerca de nuestra autodefinición como personas 1.1.2.1 Reflexión acerca de la integración de individuo a colectivo, partiendo de la familia 1.1.3.1 Visualización de la conformación de actores sociales de la comunidad
2. Taller	2.1 Memoria histórica	2.1.1 Entrevista a un integrante de su familia o a un líder comunitario 2.1.2 Construcción de poemas colectivos a partir de la información recolectada 2.1.3 Reflexión grupal sobre juventud, ruralidad y zona transfronteriza	2.1.1.1 Fotos ilustrativas de las personas entrevistadas 2.1.2.1 Narración de las historias de vida sobre integrantes de la comunidad 2.1.3.1 Características de un joven que habita un territorio rural transfronterizo
3. Taller	3.1 La identidad como proceso	3.1.1 Reflexión sobre la importancia de la historia, las personas de la comunidad y la identidad como proceso cambiante 3.1.2 Se trabajará en el diseño de la propuesta de devolución a la comunidad	3.1.1.1 Construcción colectiva de los elementos que conforman la identidad de Upala desde los jóvenes 3.1.1.2 Diseño de una propuesta de socialización de las historias recopiladas acerca de la comunidad
4. Taller	4.1 Evaluación del proceso formativo	4.1.1 Construcción de relatos a partir dibujos basados en las historias de vida 4.1.2 Reflexión acerca de los aprendizajes logrados en el proceso formativo 4.1.3 Construcción colectiva de la propuesta de manual	4.1.1.1 Historias construidas a través de las imágenes motivadas por la lectura 4.1.1.2 Definiciones propias sobre los temas abordados en el proceso de aprendizaje 4.1.1.3 Conceptos claves para la elaboración de un manual

Nota: Elaboración propia



aprovechando los espacios de trabajo propios de la Red. La reflexión generada a partir de los dos primeros talleres sirvió como insumo para ejecutar un trabajo de campo, que consistió en una exposición fotográfica como una manera de proyectar lo aprendido en los talleres y de contribuir al rescate de la memoria histórica de la comunidad de Upala. El taller cuatro, finalmente, comprendió la evaluación de la experiencia, incluida una propuesta colectiva y validada del manual sugerido como el producto final de todo el proceso.

La fase 3, finalmente, procuró condensar la experiencia mediante la elaboración, edición e impresión de un manual orientado a la reflexión sobre la condición transfronteriza de la identidad de los jóvenes de Upala, que sirva como insumo a la Red para nutrir el diálogo a futuro con otros jóvenes y, con ello, promover una mejor comprensión de su contexto. Todo esto en aras de favorecer su involucramiento y participación en construir agendas comunitarias más justas e inclusivas para quienes habitan este territorio.

4. Informe de resultados

En este apartado, se ofrece una evaluación del trabajo realizado, con el fin de reconocer dificultades, obstáculos y aspectos que deberían tenerse en cuenta para futuras experiencias educativas con jóvenes quienes busquen fortalecer procesos de identidad rural en un contexto de frontera. Para ello, se hace un repaso de los logros alcanzados en la fase 2, tomando en cuenta los aciertos y desaciertos, con el propósito de establecer las lecciones aprendidas. Por último, se propone un segmento de conclusiones y recomendaciones que deberán tenerse en cuenta a la hora de replicar esta propuesta educativa no formal en otros contextos.

En el primer espacio de encuentro con los jóvenes, se generaron reflexiones acerca de la individualidad, de cómo se teje en el plano familiar y, a su vez, con el ámbito comunitario, todo a través de actividades lúdicas que involucraron un dibujo y una estatua familiar, respectivamente. Estos ejercicios no solo propiciaron la construcción de un espacio de confianza y motivación, sino que, además, permitieron un primer acercamiento a los valores, aspiraciones personales, experiencias familiares y representaciones sobre la comunidad.

Seguidamente, la construcción de un mapa comunitario sirvió para profundizar en la territorialidad de la comunidad, sus actores comunitarios y su cultura. En él, se identificaron grupos organizados y sus temas de acción, además de otras características culturales de la comunidad como sus tradiciones, leyendas, festividades, entre otros, lo que facilitó el reconocimiento de la riqueza de la comunidad de Upala por parte de los jóvenes. Entre esas características, los jóvenes destacaron las fiestas populares como la Feria del Maíz, las visitas a los ríos, los deportes como el béisbol, las comidas típicas y otras actividades dentro del territorio nicaragüense, lo que refleja, nuevamente, la dinámica transfronteriza de la comunidad.

Como conclusión de este primer taller, se les asignó entrevistar a una persona de la comunidad, con el objetivo de ampliar el mapa en la próxima sesión, a partir de la información recaudada. Se les sugirió poner énfasis en el vínculo entre historia personal y comunitaria, así como en la historia misma del desarrollo de la comunidad de Upala, todo a través de las historias recolectadas.

La segunda sesión inició con los jóvenes compartiendo las historias recopiladas, según lo asignado en el taller 1, mediante un círculo donde ellos contaban las historias de vida de las personas que entrevistaron, relacionadas, muchas veces, con la guerra civil en Nicaragua y la carencia de recursos económicos. Una vez hecho esto, y en grupos, se les dio la tarea de escribir un poema colectivo, a partir de los relatos escuchados, los cuales fueron compartidos en el círculo.

Seguidamente, partiendo de una nueva serie de preguntas, se buscó profundizar en lo que significa ser un joven rural transfronterizo. La percepción de la juventud en torno a la ruralidad está asociada a valores positivos como la solidaridad, el trabajo y la humildad de sus habitantes, la riqueza natural y cultural, así como la tranquilidad y la paz. Pero, a su vez, se mencionan aspectos negativos relacionados con la desigualdad, el abandono por parte del Estado, la pobreza, la escasez de servicios públicos, el monocultivo, la violación de derechos laborales y la falta de espacios para la participación de jóvenes en la comunidad.

Lo expresado por los jóvenes permite reconocer una visión de las personas habitantes en una zona rural, afianzada en una serie de características positivas, pero cuya existencia se ve amenazada por factores de tipo estructural que influyen en la vida de sus pobladores. También, fueron patentes algunos estereotipos comunes asociados a la ruralidad,



como el retraso con respecto a la ciudad, la poca población, la falta de atractivos, la economía exclusivamente agrícola y ganadera, entre otros.

Entre las características propias de un joven que vive en una zona rural, se mencionan la humildad, la alegría, la sencillez, la timidez, y el valor por el trabajo. A pesar de enfrentar problemas familiares y económicos, así como en cuanto al acceso a la educación y otros derechos, los jóvenes rurales también manifiestan aspiraciones relacionadas con la posibilidad de concluir sus estudios, convertirse en profesionales para no terminar siendo mano de obra barata, obtener un trabajo remunerado o tener su propia empresa, contribuir a la economía familiar y, en general, alcanzar una mejor calidad de vida.

Por otro lado, los jóvenes reconocen el impacto del monocultivo, en este caso, de la piña, en la dinámica social de la comunidad de Upala. Si bien la producción de piña, por una parte, brinda trabajo a los lugareños, también ha significado la deforestación, la contaminación de la tierra, los mantos acuíferos y los ríos, generando un impacto en la biodiversidad de la zona.

Simultáneamente, el trabajo en las piñeras está asociado también al tema migratorio, que, en Upala, resulta un elemento fundamental para comprender la dinámica de la zona. Los jóvenes mencionan que, históricamente, la migración ha sido importante y ha tenido un papel fundamental en la construcción de la identidad local desde los primeros pobladores, cuyo intercambio comercial se hacía por vía fluvial, a través de los ríos Zapote, Frío, Guacalito y Niño. Se destaca que el territorio upaleño está conformado por un porcentaje importante de población migrante, cuya cultura constituye parte de su identidad, aunque también se menciona un sentido negativo de la migración, al enlazarla a la pobreza, delincuencia, violencia y falta de educación.

Este contexto transfronterizo le otorga particularidades a Upala asociadas al intercambio cultural, económico e ideológico entre costarricenses y nicaragüenses, que son bien reconocidas por los jóvenes. Si bien existe una convivencia pacífica y solidaria, también señalan que aún hay prejuicios hacia la población migrante nicaragüense que les responsabiliza por la saturación de los servicios públicos y de las fuentes de empleo.

Aunado a todo lo anterior, y a pesar de que existe una serie de instancias locales de participación (desde organizaciones gubernamentales hasta ONG), los jóvenes manifiestan que su participación se ve

coartada por el adultocentrismo, la falta de inclusión de las autoridades, el desinterés, el conformismo, la pobreza, la timidez y la rutina, así como por la falta de coordinación y de mayores recursos. Con todo, es notable que la juventud sí ha podido ordenarse, creando espacios por su cuenta para el involucramiento y la organización de diversas actividades, con el fin de ser tomada en cuenta.

Entre las estrategias más importantes para lograr sus aspiraciones, los jóvenes mencionaron la necesidad de crear espacios que incentiven la colectividad, a través de procesos educativos, de apoyar los proyectos comunitarios, así como de construir nuevos referentes desde la valorización de lo rural y la diversidad cultural, entre otras iniciativas orientadas propiamente a que existan mejores opciones de empleo en la zona. Por otra parte, entre los temas que los jóvenes consideran más importantes para su comunidad, se encuentran el trabajo, la educación, el medio ambiente, las drogas y la migración.

En general, cabe mencionar que, en las respuestas y discusiones, se muestra una visión ambigua basada en la oposición entre campo y ciudad, que, al tiempo que asocia lo rural al aislamiento y la carencia, por ejemplo, también reconoce el potencial natural, cultural y, sobre todo, humano de las zonas rurales. En otras palabras, si bien los jóvenes señalan algunos aspectos negativos sobre la ruralidad, estos más bien parecen ser consecuencia de una desigualdad estructural —la cual tiende a ser mayor en las zonas transfronterizas— que del territorio y de las personas que lo habitan.

La tercera sesión tuvo como objetivo principal discutir una estrategia, con la idea de compartir con la comunidad algunas de las reflexiones sostenidas como parte del proceso. Para tal efecto, se seleccionó una exposición de fotografías a gran formato, en las cuales se retratasen las historias de vida que favorezcan la reconstrucción de memoria histórica de la comunidad. Los temas seleccionados fueron: la Upala de antaño, el vínculo de la comunidad con la guerra civil nicaragüense y el papel del trabajo político que realizan los jóvenes a través de la Red. Para la exposición, se seleccionó la parada de buses vieja, por tratarse de un lugar público y concurrido.

Los jóvenes trabajaron en grupos el diseño de propuesta y gestión para devolución a la comunidad. Con este propósito, iniciaron con la realización de entrevistas a diversas personas de la misma comunidad, sobre todo, adultos mayores que formaron parte de los primeros



pobladores de Upala. Seguidamente, se tomaron fotografías, redactaron los textos y se dispusieron a realizar la exposición en el lugar seleccionado.

Por último, la cuarta sesión inició con la lectura de la versión final de los relatos colocados en la exposición fotográfica de devolución a la comunidad. Utilizando las historias como insumo, se les solicitó a los participantes realizar un dibujo, el cual luego presentaron ante el grupo. Posteriormente, se continuó con un juego de rompecabezas, con el que, a partir de los dibujos realizados, los jóvenes procuraban reconstruir un relato coherente que integrara su trabajo y el de los demás compañeros.

La segunda parte de la sesión consistió en revisar el contenido del manual, utilizando un borrador sobre el cual los jóvenes harían sus aportes, recomendaciones y cambios. La mayoría de sugerencias tuvo que ver con el uso de un vocabulario más sencillo, además, de cambios relacionados con el avatar del manual, con el fin de ajustar su apariencia a la de una joven upaleña. Este manual constituye un esfuerzo por brindar una herramienta didáctica a la Red, que permita replicar el proceso con otros jóvenes de la comunidad. En él, se describe paso a paso una serie de actividades orientadas a que los participantes inicien un recorrido de aprendizaje, a partir de su autodefinición como individuos, para pasar al vínculo familiar y, finalmente, al tejido comunitario.

Finalmente, aprovechando el espacio de la última sesión, se aplicó un cuestionario para conocer el parecer de los jóvenes sobre el proceso realizado. El instrumento aplicado comprendía doce preguntas, las cuales buscaban evaluar aspectos tales como los temas, metodologías, materiales, entre otros, cuyos resultados fueron, en general, satisfactorios. Por ejemplo, en cuanto a la duración del proceso y al tiempo de los talleres, todos los jóvenes manifestaron que fue suficiente para el aprovechamiento máximo de las actividades, sobre todo porque siempre se buscó ajustar los horarios a las posibilidades y la disponibilidad de los participantes. Señalan, sin embargo, la inconstancia de la participación de algunos jóvenes, durante el proceso, como un problema, debido a cuestiones laborales, o bien de estudio. Con todo, destacan que el tiempo asignado fue suficiente para obtener buenos resultados y conclusiones importantes sobre lo que es vivir en una zona rural transfronteriza.

De igual modo, se expresaron en cuanto a la metodología empleada en los talleres, la cual fue calificada de creativa, accesible y propicia

para la participación. Además, se hizo hincapié en el enfoque ludopedagógico de las actividades, que logró mantener la atención de los jóvenes en las distintas actividades. Los materiales utilizados también fueron buenos, pertinentes y acordes con cada una de las actividades. En cuanto a las dinámicas realizadas, destacan la construcción del mapa y de las historias basadas en las entrevistas, pues ambas contribuyeron a conocer más su comunidad, así como a profundizar la historia, a través de los relatos de quienes han estado involucrados en el desarrollo de Upala.

Los facilitadores, por su parte, merecieron buenas apreciaciones en general. Se señala que cumplieron con las expectativas, porque las instrucciones de las actividades fueron claras y realizadas en un espacio de paciencia, flexibilidad, amabilidad, respeto, ánimo y consideración. Unido a esto, se encuentra el hecho de que en los talleres siempre se promovió la horizontalidad y la buena comunicación, que contribuyeron a una atmósfera de confianza propicia para compartir conocimientos y experiencias.

Las expectativas de los jóvenes, por otra parte, aunque se cumplieron para la mayoría, en algunos casos se vieron limitadas, debido a la escasa participación de muchos de ellos en la Red. Expresan que se logró obtener nuevos conocimientos relacionados con la historia y la cultura, a través de la identificación de los diferentes actores socioculturales de la comunidad y de las entrevistas. También, se menciona que el espacio fue propicio para compartir, sentirse incluido e intercambiar conocimientos con los compañeros.

De igual modo, cuando se les preguntó acerca de la pertinencia de los temas abordados para la reflexión en torno a lo que significa vivir en una zona rural transfronteriza, si bien la mayoría consideró que fueron importantes, algunos manifestaron que la discusión se vio parcialmente limitada, dado que esas temáticas eran abordadas desde perspectivas muy generales. Con todo, los jóvenes manifestaron que su percepción sobre su condición había cambiado, pues el proceso les había permitido ampliar su visión sobre el lugar en donde viven. Les ayudó a deshacerse de estereotipos, profundizar en el concepto de ruralidad y entender que esta va más allá de vivir en el campo, de actividades económicas relacionadas exclusivamente con la agricultura y la ganadería, por ejemplo.

De hecho, el aprecio y respeto por su comunidad destacó entre los tres resultados positivos más importantes exteriorizados por los estudiantes. Pero, además, el proceso les inculcó el respeto por las



diferentes creencias y opiniones de los demás, el valor del trabajo colectivo y la interacción con compañeros, así como el interesarse más por rescatar las costumbres y tradiciones que caracterizan la identidad local, tener mejor definidos los criterios sobre lo que significa ruralidad y, por ende, el sentirse más orgullosos de ser upaleños. Se enfatiza la gran valía que tuvo la población migrante en el desarrollo socioeconómico y cultural de la comunidad y, en general, se revela una mayor motivación por parte de los jóvenes en función de apropiarse de espacios participativos, como juventud rural activa que está orgullosa de su identidad y que la defiende en esos espacios donde comúnmente es tomada desde el adultocentrismo.

El proceso educativo instó a los jóvenes a entender qué significa la ruralidad desde una perspectiva propia y luego a tener la posibilidad de compartirla con su familia o algún conocido. También se destaca la importancia de los migrantes en la fundación y el continuo intercambio tanto cultural como económico con los demás pobladores, en torno a la construcción de esa identidad upaleña. Por otra parte, fue trascendental reflexionar sobre lo que significa vivir en una zona rural transfronteriza y sobre algunas de las problemáticas que limitan el desarrollo socioeconómico de sus pobladores.

Igualmente, los estudiantes mencionaron que su participación en la comunidad puede hacerse más efectiva a través de mayor involucramiento en los distintos espacios comunitarios, aunque reconocieron que estos son escasos para los jóvenes. Nombraron, sin embargo, colectivos juveniles como el Comité de la Persona Joven (CPJ), la Red de Jóvenes Migrantes Transfronterizos, la Municipalidad, la Radio Cultural Upala, la Pastoral Juvenil, la Casa de Derechos de las Mujeres, Visión Mundial, el Comité de Deportes, la Asociación de Desarrollo Integral de Upala y el Instituto de Desarrollo Rural, como algunas de las instancias institucionales mediante las cuales poder incidir en las políticas locales de desarrollo.

Finalmente, se les preguntó a los involucrados acerca de algunas recomendaciones sobre el proceso educativo desarrollado, ante lo cual externaron la necesidad de procurar lapsos menos extensos entre los talleres, así como de realizar más talleres que traten la identidad local.

5. Conclusiones

Esta propuesta educativa reconoce que los territorios de frontera han sido históricamente víctimas de una desigualdad estructural, en la cual la educación formal también tiene una cuota de responsabilidad, al no ajustarse a las condiciones del contexto en el que se inscribe. Ante esta situación, es que la educación no formal se posiciona como una alternativa que permite generar el desarrollo de otros conocimientos, los cuales reconozcan la complejidad y la diversidad de esos territorios. Aunado a esto, comprender que las zonas rurales, por ejemplo, están viendo transformadas sus formas de organización productiva tradicional, debido al embate neoliberal (el cual impacta en los estilos de vida de estas poblaciones), es una tarea pendiente, si lo que se quiere es lograr la inclusión de las comunidades en las políticas de desarrollo. Para ello, hace falta reconocer, además, que la diversidad cultural es un aspecto clave para trascender los discursos nacionalistas que invisibilizan la dinámica transfronteriza propia de los espacios en cuestión y, por ende, para asumir el diálogo intercultural como una característica que ha determinado el devenir de la cultura e identidad de sus habitantes.

El trabajo se enmarcó en las iniciativas lideradas por la Red de Jóvenes Migrantes y Transfronterizos de Upala, con la finalidad de aportar a un tema antes no abordado, como era el caso de la identidad transfronteriza. Las entrevistas realizadas arrojaron los insumos necesarios para proponer un planteamiento metodológico que atendiera las necesidades, las condiciones y la disponibilidad de los jóvenes. La información recolectada alimentó una propuesta educativa no formal orientada a reflexionar sobre los conceptos de ruralidad, identidad y frontera, con miras a ampliar la concepción acerca de su territorio y, con ello, a fortalecer el arraigo y el compromiso de los jóvenes con la historia pasada, presente y futura de su comunidad. De manera general, la juventud participó de forma activa y se involucró en las diferentes actividades, como parte de los cinco talleres realizados, manifestando, en la mayoría de los casos, que su percepción acerca de lo que significa habitar un territorio transfronterizo, en relación con su historia y cultura, había contribuido a reforzar sentimientos de aprecio y respeto, motivadores para seguir trabajando por el desarrollo de su comunidad. Todo esto, en una propuesta metodológica que contribuyó a una participación construida sobre la base de la confianza, el aprendizaje



colaborativo y el juego. Como aporte final y con el fin de que el proceso generado pueda replicarse con otras poblaciones a futuro, se elaboró el *Manual de formación para el empoderamiento de liderazgos jóvenes rurales transfronterizos*, en el cual se describe una serie de actividades que van desde la reflexión en torno a la identidad personal, pasando por la familiar, hasta la comunitaria, que favorezcan la participación de los jóvenes en la defensa de su identidad y de su derecho a ser partícipes de la toma de decisiones de los gobiernos locales.

El trabajo ha permitido constatar que se requiere mayores esfuerzos orientados a fortalecer la reconstrucción de miradas más amplias sobre lo que significa vivir en una zona transfronteriza. Para ello, es necesario luchar por una educación menos estandarizada, ya sea desde iniciativas formales o de las no formales, que promuevan el empoderamiento de los jóvenes, con miras a defender su derecho a una identidad y un desarrollo local. La participación de la juventud en más espacios es fundamental, por lo que la capacitación en temas de liderazgo, por ejemplo, se torna necesaria para romper con el adultocentrismo que aún predomina en los territorios rurales. Asimismo, el tema del fortalecimiento de la identidad y la cultura locales, al igual que de la memoria histórica como medio para fomentar el diálogo intergeneracional, se proponen como aspectos que precisan aún ser abordados. Por último, surge la demanda de que existan políticas públicas, las cuales incluyan las necesidades de la juventud rural en temas de empleo, educación, cultura, participación política, entre otras, que promuevan el desarrollo diferenciado de las regiones, pero siempre en un marco de equidad relacionado con las zonas urbanas.

En un contexto marcado por la falta de empleos, el poco acceso a la educación y la discriminación hacia las mujeres y la población migrante, la educación se convierte en una herramienta fundamental para insertar los sectores menos favorecidos, como es el caso de los jóvenes. En estos, sin duda, parece recaer la responsabilidad de construir un mejor futuro para la región y por ello este proyecto se enfoca en la juventud como agente transformador de su realidad.

Como *adendum* a estas conclusiones, debe mencionarse la tragedia acaecida el jueves 24 de noviembre de 2016, a raíz de la llegada del huracán Otto, que dejó diez muertos, cuarenta mil afectados y miles de millones de colones en pérdidas. El cantón de Upala fue el escenario de los peores estragos ocurridos en el país debido a ese huracán y esto

ha contribuido a incrementar aún más los problemas que los upaleños deben resolver para construir un futuro mejor. A las limitaciones antes mencionadas ahora se le añade la preocupación por su vulnerabilidad, al encontrarse en un territorio plano propenso a las inundaciones por los ríos que lo atraviesan. Si bien las advertencias sobre el riesgo de inundación ya habían sido señaladas por algunos organismos nacionales, sobre todo desde el crecimiento desmedido y poco planificado de la comunidad en los últimos años, no fue sino hasta la llegada de Otto que este demostró la fragilidad del cantón ante este tipo de desastres. Con todo, la catástrofe ha servido, al mismo tiempo, para poner el foco de atención en una comunidad cuyo abandono, a lo largo de los años, quedó patente para todo el país, tras el paso de la catástrofe.

Es notable que, después del paso del huracán Otto, el cantón de Upala no ha escatimado en esfuerzos por salir adelante, en coordinación con diferentes instituciones de gobierno, el sector privado, así como con las diferentes campañas de donación llevadas a cabo por diversas organizaciones y familias que han dado un voto de solidaridad. Según datos del Alfaro (2017), en lo que se refiere a reconstrucción de caminos y puentes, a la fecha existen en ejecución sesenta y cinco proyectos con los que se planea la recuperación total de la infraestructura vial. En cuanto a la construcción de viviendas afectadas, se trabaja en coordinación con instituciones como el BAHNVI y otras entidades financieras. Por su parte, el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) ha entregado mobiliario y electrodomésticos a las familias afectadas.

A meses luego de la catástrofe, todavía se sigue trabajando. La comunicación entre el gobierno central y los líderes comunales ha permitido escuchar las necesidades de la comunidad. En este sentido, la experiencia del huracán también se convierte en una oportunidad de desarrollo para una localidad con índices de desarrollo humano entre los más bajos. Ahora, sin embargo, a partir de la inversión en infraestructura y de los proyectos de apoyo a los microempresarios que están ejecutando las diferentes instituciones, tanto de gobierno como del sector privado, se tiene la esperanza de un mejor futuro. En este contexto, los jóvenes enfrentan el reto de poder incidir como nunca antes en la redefinición de un nuevo futuro para su comunidad, lo cual pasa, necesariamente, por el replanteamiento de los elementos identitarios que hasta ese momento han sido la base sobre la que experimentan su edad, en aras de lograr construir más y mejores oportunidades para todos.



Referencias

- Alfaro, J. (26 de junio, 2017). *Reconstrucción de Costa Rica tiene más fuerza que la furia de Otto*. Recuperado de <http://gobierno.cr/reconstruccion-de-costa-rica-tiene-mas-fuerza-que-furia-del-huracan-otto/>
- Angulo, L.; Morera, D. y Torres, N. (2010). *El proceso pedagógico de la escuela rural unidocente y multigrado centroamericana. Su evolución, condiciones actuales y perspectivas de desarrollo*. San José: El Atabal S. A.
- Delgado O. y Córdoba G. (2012). *Informe Comunidades Fronterizas: Upala*. Ministerio de Vivienda y Asentamientos Humanos. Recuperado de https://exnet.mivah.go.cr/Documentos%5Cinvestigaciones_diagnosticos%5Cdiagnosticos_planes_intervencion%5C2012%5CUPALA_ALAJUELA%5CMODELO_PLAN_INTERVENCION_UPALA_FRONTERA.pdf
- Duarte, K. (2006). *Discursos de resistencias juveniles en sociedades adulto-céntricas*. San José: DEI.
- MIDEPLAN. (2013). *Región Huertar Norte. Plan de Desarrollo 2030*. San José: MIDEPLAN.
- León-Araya, A. (2015). *Desarrollo geográfico desigual en Costa Rica. El Ajuste estructural visto desde la Región Huertar Norte (1985-2005)*. San José: Editorial UCR.
- Programa Conjunto Juventud, Empleo y Migración. (2011). *Encuesta sobre la realidad de las personas jóvenes de Upala*. Recuperado de http://www.nacionesunidas.or.cr/dmdocuments/B_Encuesta_Upala.pdf
- Rodríguez, F. (2001). *Región, identidad y cultura*. San José: Ediciones Perro Azul.
- Vidal, M.; Torres, N.; Cerdas, Y. y Vargas, M. (2015). *Comunidades rurales aprendientes: Nuevas rutas en la educación continua. Una educación continua donde aprendimos a sentir, pensar, vivir, compartir, hacer, decir*. San José: El Atabal S. A.
- Zúñiga, M. (2010). *Pensar a las personas jóvenes: Más allá de modelos o monstruos*. San José: DEI.



Adolescentes migrantes nicaragüenses en el sistema educativo costarricense: reflexiones desde y para la orientación

*Cindy Artavia Aguilar*¹

Universidad Nacional

Costa Rica

cindy.artavia.aguilar@una.cr

Resumen

Este artículo surge de un proceso de investigación sobre el examen de la realidad educativa de ser migrante desde las experiencias socioeducativas de adolescentes migrantes nicaragüenses, con la finalidad de abrir espacios de reflexión y análisis, partiendo de la disciplina de orientación y su ámbito de acción en el sistema educativo. El estudio se realizó con diez personas adolescentes migrantes nicaragüenses en el sistema educativo costarricense. Los resultados de dicha investigación se socializaron y discutieron con estudiantes de la carrera de Orientación de la Universidad Nacional, con el propósito de establecer un espacio reflexivo a la luz de las posibles áreas de intervención desde la disciplina. Tales resultados giran en torno a tres categorías de análisis: la percepción de las repercusiones emocionales de ser estudiante migrante; toma de decisión y consecuencias de la migración, y, por último, los retos educativos de las personas migrantes. A partir de ellas, se establecen ideas conclusivas en permanente meditación, como la importancia reflexiva de los procesos de orientación,



Recibido: 23 de mayo de 2019. Aprobado: 28 de octubre de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.10>

1 Académica, investigadora de la Universidad Nacional. Licenciada en Orientación. Máster en Pedagogía con énfasis en Diversidad, Universidad Nacional. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2179-6808>

en torno a la diversidad y la interculturalidad desde la dignidad de la persona, y la potencialización tanto de habilidades como de destrezas para el desarrollo humano.

Palabras clave: migración, interculturalidad, orientación, sistema educativo costarricense, educación, equidad.

Abstract

This article arises from a research process on the analysis of the educational reality of being an immigrant from the social-educational experiences of Nicaraguan immigrant adolescents, in order to open spaces for reflection and analysis from the discipline of Counseling and its scope of action in the educational system. The study was carried out with ten Nicaraguan immigrant adolescents in the Costa Rican educational system and the results of the research were socialized and discussed with students of the Counseling major at *Universidad Nacional*, to establish a reflective space in light of possible areas of intervention from the discipline. These results come from three categories of analysis: The perception of being an immigrant student, decision-making and consequences of immigration, and finally, educational challenges from which conclusive ideas are established in a permanent reflection, such as the importance of a constant reflection on the processes of counseling around diversity and interculturality from human dignity, as well as the maximization of abilities and skills for human development.

Keywords: immigration, interculturality, Counseling, Costa Rican educational system, education, equity.

Introducción

En los últimos años, Costa Rica ha experimentado un incremento en los porcentajes de personas que se movilizan dentro y fuera del país, además, enfrenta en su historia el flujo migratorio más alto, aspectos que no están al margen de la realidad mundial ni de las implicaciones en múltiples ámbitos y contextos sociales. En esta dinámica global de la migración, nuestro país afronta grandes retos y



desafíos en educación, salud, trabajo, política y gobernanza, así como acarrea la responsabilidad de tomar acciones concretas en contextos determinados con poblaciones vulnerables.

Estos retos y desafíos están presentes en la realidad de la población costarricense y su diario convivir; por tal motivo, se resalta la importancia de visualizar los movimientos migratorios y su trascendencia en procesos de inclusión social en todos los ámbitos de acción de la humanidad. La educación, como pilar fundamental de la sociedad, debe abrir espacios de reflexión ante esta realidad y responder, en un marco de derechos humanos y aceptación a la diversidad, a la inclusión de las personas en condición migratoria en los procesos educativos.

Asimismo, la orientación como disciplina también requiere la reflexión-acción sobre sus procesos metodológicos-didácticos y los ámbitos personal-social, educativo y vocacional, en relación con las nuevas dinámicas sociales de migración; en tanto, nuestro país “podría situarse en torno a las 650 mil personas migrantes (tomando en cuenta la estimación de migración irregular), representado alrededor de un 13% de la población total que habitan en Costa Rica” (DGME, 2017, p. 19).

A pesar de no ser un porcentaje tan alto en comparación con otros países de la región, hay que considerar que Costa Rica es una nación de alto tránsito migratorio y que el impacto social debe ser considerado en todos los ámbitos de acción del Estado, pues constituye un asunto importante para la vida nacional.

En educación, el fenómeno migratorio también debe ser considerado para el análisis de las nuevas realidades sociales y formativas de la población de niños y adolescentes; por ejemplo, en el Ministerio de Educación Pública, el 4,5 % son estudiantes extranjeros (37 788) para el año en curso (datos suministrados por el Departamento de Análisis Estadístico, MEP, 2019). Existen algunas investigaciones realizadas desde el Departamento de Investigación del MEP sobre interculturalidad, así como indagaciones generadas desde las universidades públicas; sin embargo, el tema de migración nicaragüense en el sistema educativo costarricense sigue siendo poco estudiado desde la teoría y las realidades expresadas por la población migrante nicaragüense. Más aún, toma relevancia social el considerar el sentir de la población adolescente y establecer dichos argumentos como punta angular de reflexión para la disciplina de la orientación en el sistema educativo.

Por tal motivo, este artículo pretende aportar un espacio de análisis, a partir de información generada por medio de entrevistas a estudiantes de secundaria migrantes y datos sobre la realidad del contexto migratorio en Costa Rica.

Marco teórico

Es importante exponer algunas consideraciones teóricas que permitan ampliar el análisis de la realidad de las migraciones, la multiculturalidad, la interculturalidad y la relación con el sistema educativo costarricense.

Migración

Para el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) la definición de persona migrante y persona refugiada es diferente, Edwards (2016) indica que:

las personas migrantes eligen trasladarse no a causa de una amenaza directa de persecución o muerte, sino principalmente para mejorar sus vidas al encontrar trabajo o por educación, reunificación familiar, o por otras razones. A diferencia de los refugiados, quienes no pueden volver a su país de forma segura, los migrantes continúan recibiendo la protección de su gobierno (párr. 5).

Aunado a lo anterior, Arango (s. f.) (según se cita en Micolta, 2005) define las migraciones como: “desplazamientos o cambios de residencia a cierta distancia que debe ser significativa y con carácter relativamente permanente o con cierta voluntad de permanencia” (p. 60).

En el tema de las migraciones, se presenta un fenómeno que la literatura ha denominado duelo migratorio y obedece, entre muchas otras cosas, a los procesos de adaptación emocional que viven las personas migrantes a partir de la pérdida de aspectos sociales, familiares, emocionales, físicos, de regionalización, entre otros. Para Achotegui (2009, según se cita en Donoso, 2014) el duelo migratorio es

un duelo por muchas cosas, ya que posiblemente ninguna otra situación de la vida de una persona, incluso la pérdida de un ser querido supone tantos cambios como la migración. Todo lo que



hay alrededor de la persona cambia, tanto más, cuanto más lejana y distante culturalmente sea la migración (p. 10).

Características del duelo migratorio

Para Donoso (2014, p. 12), la migración tiene características tales como las que se mencionan a continuación.

- a. Es un duelo parcial, es decir, es más un duelo por separación, que, por pérdida, ya que lo que se deja sigue estando ahí, no desaparece, es más, se puede tener contacto con sus familiares y amigos, se puede saber lo que está pasando en su país, y hasta existe la posibilidad de visitarla temporalmente o de regresar en forma definitiva.
- b. Es un duelo recurrente porque cada vez que la persona tiene contacto con su país, con sus familiares y amigos, inclusive cuando come algún plato típico o escucha música o el himno de su pueblo natal, vuelve a reavivar los vínculos.
- c. Es un duelo vinculado a aspectos infantiles muy arraigados, ya que la persona que emigra está ya condicionada por lo que ha vivido en la infancia, el lugar en el que vivió, costumbres, tradiciones, paisajes, olores, sabores.
- d. Es un duelo múltiple: porque se dejan muchas cosas, dentro de las cuales se puede mencionar la familia, la cultura, los amigos, la tierra, el estatus social.

Es importante considerar en cualquier proceso educativo el tema de duelo migratorio. Este permite prácticas pedagógicas más inclusivas y abre espacio al respeto de situaciones emocionales de las personas migrantes; como ya se mencionó, a las consecuencias del duelo por desarraigo de su patria y una separación ciertamente forzosa que involucra dejar la familia, las instituciones, amigos y costumbres.

Diversidad

Desde la diversidad presente en nuestra sociedad, y con la claridad de que vivimos en un mundo cada vez más complejo, cambiante y diverso, los sistemas educativos son espacios simbólicos de esta realidad y, por ende, las aulas en sus dinámicas formativas deben ser

abiertas al cambio y generadoras de procesos de inclusión educativa. Arroyo (2013) menciona:

La gestión y la forma de entender la diversidad suponen el punto de partida en la educación inclusiva. En muchas ocasiones, las diferencias en nuestras escuelas sirven para justificar la exclusión educativa y, por ende, social de muchos niños y niñas. En especial, las de aquellos que tienen otras culturas y hablan una lengua diferente a la nuestra. Debemos precisar, no obstante, que la diversidad cultural del alumnado no ha surgido con la llegada de los niños de otros países, como muchos parecen pensar, recordemos el caso del alumnado de etnia gitana en España, durante mucho tiempo escolarizado en aulas puente. (Rodríguez Izquierdo, 2009; Ortiz Cobo, 2005; Navarro y Huguet, 2005). Como afirma Tuts (2007:34): “Las aulas no son ni han sido jamás homogéneas. La diversidad ha estado siempre presente en la sociedad.” Debemos de ser conscientes de que el cambio al que se está llamando a la sociedad y a la escuela no viene sólo motivado por la llegada de personas de diferentes países y con diferentes lenguas, sino que estamos ante una situación de cambio global que provoca la necesidad de revisar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas necesidades sociales (pp. 145-146).

Partiendo de este principio, cualquier espacio educativo debe propiciar tanto la diversidad como el sustento de toda práctica de enseñanza-aprendizaje y considerar la necesidad de que el colectivo estudiantil y el docente sean conscientes de las desigualdades y, a su vez, puedan sensibilizarse ante la realidad diversa de los humanos. Al respecto, Arroyo (2013) cita:

Por tanto, la escuela debe fomentar la diversidad, pero debe combatir la que se convierte en desigualdad y atenta contra los principios de igualdad. Carbonell (2002) afirma que esta práctica debe asentarse en la “convicción de que somos mucho más iguales que distintos”. De esta manera el principio de igualdad se convierte en un principio educativo tan importante como el de respeto a la diversidad (p. 147).



Pedagogía intercultural

Para Leiva (2016), la pedagogía intercultural se plantea desde la necesidad de enriquecimiento cultural en los entes educativos en los cuales las personas se desenvuelven. Además, para que los procesos formativos, desde la pedagogía intercultural, encuentren acciones sustantivas en la reflexión-acción pedagógica, todas las personas involucradas en el contexto educativo toman un rol protagónico en la educación. Al respecto, dicho autor menciona:

Aprender del otro es algo bello, pero aprender de otro que además nos muestra referencias, códigos, costumbres, ideas y significados culturales diversos aporta a la escuela una enorme potencialidad de ser un auténtico espacio de humanidad, y por tanto, se requiere un enfoque inclusivo e interculturalidad para encontrar más que soluciones, nuevas preguntas de indagación didáctica sobre cómo afrontar el reto de vivir y convivir en una diversidad que nos envuelve y que puede ser maravillosa (p. 12).

La convivencia como un medio de crear interculturalidad, para el estamento estudiantil y docente, adquiere mucho significado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el marco de la pedagogía intercultural. Ortega (s. f., según se cita en Leiva, 2016) plantea algunos principios clave, los cuales serían:

1. Fomentar la promoción de la autonomía de los alumnos (...)
2. Comprender que los conflictos deben ser resueltos a través del diálogo para llegar o avanzar hacia un consenso, o hacia un pacto de respeto.
3. Potenciar aquellas situaciones problemáticas o conflictos para aprender a manifestarlos desde el respeto a los demás y el reconocimiento de la participación democrática (p. 32).

De igual forma, la comunicación intercultural es un mecanismo esencial en gestión y regulación de conflictos, en contextos formativos que presentan una gran diversidad cultural y esta no ha sido interiorizada como promotora de cambio social, educativo y personal. Algunas

características de la comunicación intercultural en contextos culturalmente diversos son:

1. Integra competencias cognitivas y emotivas que permiten el establecimiento de relaciones positivas entre personas de procedencias culturales diversas.
2. Permite la toma de conciencia de la diversidad de orientaciones en la construcción de significados que den sentido a los conflictos interpersonales.
3. Valora las perspectivas y situaciones de diversidad indagando en un favor flexibilidad que atribuye un carácter más simétrico a las intenciones sociales.
4. Facilita la creación de un clima comunicativo cálido donde el diálogo es igualmente importante al talante empleado, el tono del lenguaje, la expresión gestual y la afectividad en la relación (Leiva, 2016, pp. 32-33).

La comunicación intercultural en contextos multiculturales contribuye a generar procesos que coadyuvan en el bienestar integral del estudiantado, y a establecer vínculos sociales que permiten la construcción de espacios educativos más agradables, acogedores y de mayor significado para todas las personas involucradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Orientación

La orientación como disciplina promueve el bienestar integral de las personas en todas las etapas del ciclo vital y potencia las capacidades pedagógicas, psicológicas y socioemocionales de cada quien; todo lo anterior, con el propósito de generar una relación de armonía entre el desarrollo personal y el social.

La finalidad de la orientación es acompañar a todas las personas en el desarrollo de sus vidas y potenciar la prevención en todos sus niveles, como una posible estrategia de afrontamiento que permita la participación activa, crítica y transformadora en la sociedad.

Ruta metodológica

El estudio investigativo se desarrolló desde un enfoque cualitativo reflexivo y tiene como propósito analizar la realidad educativa de ser



migrante, con base en las experiencias socioeducativas de adolescentes migrantes nicaragüenses, para abrir espacios de reflexión y análisis desde la disciplina de orientación y su ámbito de acción en el sistema educativo. De acuerdo con Clifford, (2001, según se cita en Apud, 2013), un enfoque cualitativo reflexivo es un texto inventivo polifónico que nos enfrenta a las complejidades de encuentros en el campo de investigación y nos permite tratar todas las reseñas textuales basadas en el trabajo de campo.

El estudio se realizó con una población de diez estudiantes adolescentes migrantes nicaragüenses, en diferentes colegios de Alajuela, durante el último trimestre lectivo del año 2018. Se aplicaron entrevistas a profundidad que giran en torno a tres categorías de análisis: 1) percepción de las repercusiones emocionales de ser estudiante migrante, 2) toma de decisión y consecuencias de la migración y, por último, 3) los restos educativos de las personas migrantes.

Una vez recogida la información y sistematizados los resultados, se estableció un espacio de análisis con estudiantes del curso de Orientación para la Diversidad de la carrera de Orientación de la Universidad Nacional, con la finalidad de discutir los resultados obtenidos a la luz de los posibles espacios de intervención desde la disciplina.

Por consideraciones éticas, se resguardan datos sociogeográficos y personales del colectivo participante y se cuenta con el consentimiento verbal de cada uno para ser parte de la investigación y publicación de resultados.

Resultados y discusión

Los resultados y la discusión surgen a partir de un grupo de preguntas generadoras que permiten el análisis de lo expuesto por el colectivo de adolescentes participantes en las entrevistas. Las preguntas generadoras fueron: ¿qué significa para usted ser migrante?, ¿qué situaciones influyeron en la toma de decisión para migrar del país?, ¿cuáles son las repercusiones personales de considerarse una persona migrante?, ¿cuál ha sido el mayor reto de adaptación a un nuevo país?, ¿qué apoyo considera importante en el nivel social o educativo debe tener un persona migrante desde el país de acogida? y ¿cuáles son las principales necesidades desde la población migrante?

¿Qué significa ser migrante?

A partir de la consulta al grupo de estudiantes adolescentes sobre el significado de ser migrante, se obtuvieron las siguientes respuestas.

Ser persona migrante...

- Una persona migrante es aquella que deja su país para buscar mejores oportunidades y estabilidad laboral en otro país.
- Significa buscar una mejor vida, la cual en el país del que vivimos no se está tanto, por eso migrar es buscar mejores oportunidades que nos ayuden a salir adelante.
- Cuando las necesidades no se cubren en un país y los recursos son escasos se debe de buscar la manera de salir del país a otro que brinde una mejor estabilidad.
- Buscar mayor seguridad en un país donde no corra peligro de ser atacado por un ejército y morir.
- Dejar tus raíces, familia y amistades para comenzar de nuevo en un país diferente.

Cabe destacar que las frases citadas dejan entrever no solo el entramado de significados sociales y personales de lo que significa ser migrante para las personas, sino lo que representa para alguien adolescente quien se encuentra en un proceso de búsqueda de identidad propio de su edad y quien vive la migración como un cambio forzado y una ruptura abrupta en sus proyectos de vida.

La mitad de los adolescentes entrevistados se encontraba estudiando en su país de origen y señala el cambio hacia un nuevo país como una posibilidad de retomar sus estudios en el sistema educativo o de incorporarse a nuevos procesos formativos.

La “migración de corto recorrido” se visualiza como una opción de bienestar personal y familiar, la antesala a nuevas oportunidades de crecimiento personal, económico y social. Como menciona la Dirección General de Migración y Extranjería, en el Plan Nacional de Integración de Costa Rica 2018-2022:

Esta acentuación migratoria guardó relación con tres fenómenos estructurales que afectaron el istmo: a) el proceso de urbanización y modernización productiva en la región, b) la crisis producida



por el conflicto armado y c) la transnacionalización económica y laboral como consecuencia de la globalización mundial (p. 10).

A pesar de que la migración se genera a partir de esos tres fenómenos mencionados, se sigue manteniendo la idea de que migrar para este grupo de personas es una posibilidad de superación personal y educativa.

Situaciones que generan la toma de decisión de migrar

En la tabla 1, se presentan frases que menciona el colectivo de adolescentes, en relación con el hecho que generó la toma de decisión familiar sobre la migración.

Tabla 1

Situaciones que generan la migración familiar

Conflicto interno	<p>En Nicaragua se está dando una situación muy difícil entre la población y el ejército por motivo de la presidencia que este posee, hay muchas matanzas y las vidas de nosotros los nicaragüenses corren peligro, por ese motivo tuvimos que migrar de manera ilegal a Costa Rica.</p> <p>Migramos porque sentíamos que corríamos peligro, al ver cuántas personas morían y está propenso uno a ser víctima también.</p>
Situación socioeconómica	<p>Debíamos salvar la vida de nosotros, no queríamos que por culpa del Gobierno nos pasará algo malo, además de que casi no teníamos qué comer y la necesidad y limitación de recursos era muy pocos.</p> <p>Decidimos migrar porque en Nicaragua no tenía trabajo y no podíamos comprar casi ni para comer.</p> <p>Decidimos migrar, por falta de recursos económicos en Nicaragua y porque contaba con apoyo de familiares en Costa Rica.</p> <p>Para salir de la pobreza que vivía en Nicaragua, donde no había ni qué comer muchas veces.</p> <p>La falta de trabajo era mucha, por lo tanto, decidimos venir a Costa Rica en busca de trabajo.</p> <p>La economía del país nicaragüense está muy mal, por lo tanto, se debe migrar a otro país en busca de mejores oportunidades.</p>

Situaciones que generan la migración familiar

Unificación familiar	Decidimos venirnos porque tenemos familiares aquí en Costa Rica, y porque aquí hay mejores oportunidades para trabajar lo que nos ayuda a tener un sueldo que nos permita comprar la comida para sobrevivir. Migramos a Costa Rica porque mi papá es costarricense y debíamos viajar para establecer nuestra familia aquí, ya que él tenía su trabajo en este país.
-----------------------------	--

Nota: Elaboración propia.

Existen muchos factores que promueven la movilización migratoria, a como se observa en la tabla 1; sin embargo, en el caso de las personas nicaragüenses, se consideran como principales factores los que están asociados a la realidad del istmo (los ya nombrados) y también el Plan Nacional de Integración de Costa Rica 2018-2022 menciona:

Entre los factores explicativos de la migración reciente de nicaragüenses hacia Costa Rica se pueden señalar los siguientes: la insuficiencia del mercado laboral nicaragüense para absorber toda la mano de obra con que cuenta; las diferencias de salario entre ambos mercados laborales y la cercanía geográfica de ambos países; la ocurrencia de eventos naturales devastadores; la reunificación familiar; o las expectativas de aumentar el acceso a las oportunidades (Consejo Nacional de Migración, 2013, según se cita en Dirección General de Migración y Extranjería, 2019, p. 10).

El conflicto interno, la situación socioeconómica y la unificación familiar son las principales razones en la toma de decisión para la migración. Es importante destacar que estos fenómenos son llevados a las aulas educativas, desde las experiencias personales del estudiantado, y, por ende, están inmersos en las dinámicas educativas grupales, así como en la atención individual de cada estudiante.

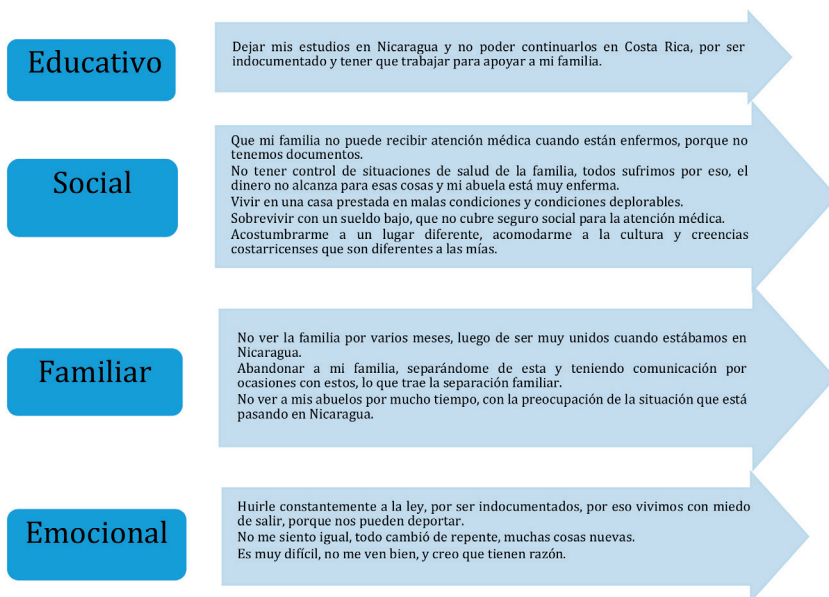


Figura 1. Consecuencias de las migraciones.

Nota: Elaboración propia.

Las consecuencias son múltiples; tal y como se observa en la figura 1, estas emociones, sentimientos y realidades son parte del desarrollo socioemocional y educativo del estudiantado. Todo está entrelazado en el desenvolvimiento de experiencias de aprendizaje y, por tanto, la importancia de retomar, en los procesos educativos y, sobre todo, en procedimientos de orientación, todos aquellos factores socioemocionales que pueden incidir en el desarrollo personal-educativo y social del individuo. La UNESCO (2018), en el Informe de Seguimiento de la Educación para el Mundo 2019, presenta como una recomendación la atención a las necesidades educativas de las personas migrantes y desplazadas, en el marco de la ayuda humanitaria y para el desarrollo; así, cita: “Para satisfacer las necesidades, se debe multiplicar por diez el porcentaje dedicado a la educación en la ayuda humanitaria” (p. 73).

En el caso de la orientación en Costa Rica, la atención integral desde los servicios que brindan los departamentos de esta rama del conocimiento en los centros educativos está fundamentada desde la equidad y la inclusión educativa-social, en un marco de derechos

humanos y para la paz. Por ello, el llamado a que se revise y reflexione, desde las acciones personales y profesionales, acerca del tipo de atención brindada en todas las áreas del desarrollo humano y partiendo de las diversas modalidades de intervención de la disciplina en el ámbito educativo. Asimismo, es fundamental el acompañamiento en los procesos educativos institucionales y las redes de apoyo que se puedan establecer para la población en general, desde el tema de las migraciones nicaragüenses en Costa Rica.

Retos educativos de las personas migrantes

Los retos son múltiples en el tema de las migraciones, más cuando hablamos de poblaciones de jóvenes estudiantes, que presentan muchas luchas en cuanto a permanencia en el sistema educativo, aprobación, rendimiento educativo, estabilidad socioemocional, desarrollo de habilidades para la vida, entre otros.

El grupo de estudiantes menciona como principales retos los siguientes:

- El mayor reto es adaptarme a no contar con ningún servicio público, ya sea salud o educación, por estar de ilegal.
- Un reto ha sido no recibir ninguna ayuda económica por instituciones o familiares, y no tener ninguna documentación.
- Dejar parte de mis amigos en Nicaragua, sabiendo lo que está pasando en mi país actualmente; todo aquí en el colegio es diferente, a veces no entiendo nada.
- A mí me cuesta estudiar, y aquí es más difícil, es como ser algo extraño.
- Un obstáculo ha sido que mi familia no tiene trabajo fijo, sino que dependemos de trabajos que salen de momento, lo cual implica no tener un salario fijo, para satisfacer mis necesidades y las de mi familia.
- Adaptarse a una cultura diferente, a comidas y clima al que no estaba acostumbrada.
- Primer reto fue ingresar al país indocumentado, luego no contar con atención médica en caso de enfermedad y entrar a estudiar es muy difícil.
- Dejar los estudios, lo cual me gusta hacer para un mejor futuro, pero debido a la situación académica, ahora solo trabajo y estudiar se me imposibilita y ha sido un reto porque pasé de estudiar a trabajar en labores muy difíciles o que requieren fuerza.
- Salir adelante, sin el apoyo cercano de amistades o personas significativas en mi vida.



Cada uno de los retos expresados entreteje un entramado social complejo desde las propias realidades y los recursos sociales, culturales económicos, familiares y educativos existentes, con lo que cada joven hace frente al sistema educativo; asimismo, se priorizan necesidades básicas, muchas no resueltas, como alimentación, vivienda, salud y familia, antes de cualquier proceso de aprendizaje institucionalizado.

Los principales retos dentro y fuera del sistema educativo están en brindar apoyo cada vez más, inclusive, que se permita un acceso real a la formación y desde el cumplimiento de derechos humanos, con enfoque de equidad. Como menciona Luis Almagro, secretario general de la Organización de los Estados Americanos (OEA), «la promoción de *“más derechos para más gente”*» (OEA. 2016, p. 7).

Al respecto, el colectivo estudiantil entrevistado menciona algunos obstáculos que limitan su acceso o permanencia en centros educativos:

1. No contar con documentos que lo identifiquen en Costa Rica.
2. Falta de atención médica por no tener seguro social.
3. Vivir en casas con condiciones insalubres.
4. No tener beca para estudiar en las escuelas costarricenses.
5. No disfrutar de ayuda socioeconómica de instituciones para poder cubrir sus necesidades básicas.
6. Salarios por debajo de lo establecido para un agricultor o jornalero.
7. Poca participación en actividades sociales en la comunidad.

Los hechos mencionados, si bien es cierto algunos no obedecen a situaciones propias del sistema educativo o que se pueden solventar desde este ámbito, son limitaciones sociales- culturales no resueltas y evidencian la necesidad de políticas públicas formativas y sociales orientadas una educación más equitativa.

Es imperante que se abran aún más los espacios de reflexión sobre las realidades de las personas migrantes en el sistema educativo formal y que resultados de investigaciones en esta temática permitan ahondar la discusión e incidir en el currículum nacional, en la transformación de prácticas pedagógicas más inclusivas y conscientes del sentir-pensar de los grupos culturalmente diversos. Las percepciones que tienen los migrantes, al igual que, por ende, la toma de decisiones

y cambios en los niveles personal, social y educativo transforman espacios privados de vida en nuevos escenarios educativos y sociales. Las demandas presentes y que se avecinan plantean retos educativos novedosos en sitios concretos como las aulas y estas, a su vez, solicitan más formas de organización, planeamiento y acciones pedagógicas.

Ideas conclusivas y en permanente reflexión

Es importante destacar la realidad de las migraciones, así como su influencia en los procesos educativos y, muy especialmente, en los servicios de orientación desde nuestro sistema educativo. A modo de conclusiones que permanecen en constante construcción, se puede mencionar:

- La visualización de una realidad presente en nuestra sociedad y en nuestras aulas, que no puede ser ajena a los procesos de educación nacional, la toma de decisiones en políticas educativas y la construcción de nuevos escenarios pedagógicos.
- La deconstrucción y construcción de redes de apoyo fundamentadas en equidad y derechos humanos, que garanticen inclusión educativa y permitan abrir espacios de participación real y democrática en educación.
- El análisis desde las acciones afirmativas en educación para otras concretas en los procesos de admisión, permanencia y rendimiento educativo, que garanticen un sistema educativo, el cual respete los derechos humanos, los promueva y los viva en todos los procedimientos.
- La reflexión constante de los procesos de orientación en torno a la diversidad y el estímulo al diálogo digno intercultural, desde la dignidad de la persona; la potencialización de habilidades y destrezas para el desarrollo humano, desde el círculo de bienestar integral y la prevención.
- Los objetivos de la investigación se cumplen, al evidenciar las necesidades de la población migrante nicaragüense en el sistema educativo. No se puede omitir dichas realidades ni ser negligente en la atención educativa que requieren las poblaciones estudiantiles culturalmente diversas.



Referencias

- Apud, I. (2013). Repensar el método etnográfico. Hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario. *Revista Antropología Arqueológica*, 16, 213-235. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/antipoda16.2013.10>
- Arroyo, M. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>
- Dirección General de Migración y Extranjería (DGME). (2017). *Diagnóstico del Contexto Migratorio de Costa Rica 2017*. San José, Costa Rica: DGME.
- Dirección General de Migración y Extranjería (DGME). (2019). *Plan Nacional de Integración para Costa Rica 2018-2022*. San José: DGME.
- Donoso, G. (2014). *El duelo migratorio*. Recuperado de <http://www.tanatologia-amtac.com/descargas/tesinas/136%20Duelo%20migratorio.pdf>
- Edwards, A. (2016). *¿Refugiado o migrante? ¿Cuál es el término correcto?* United Nations High Commissioner for refugees. Recuperado de <https://www.acnur.org/noticias/noticia/2016/7/5b9008e74/refugiado-o-migrante-cual-es-el-termino-correcto.html>
- Leiva, J. (2016). *Abriendo caminos de interculturalidad e inclusión en la escuela*. Madrid, España: Editorial DYKINSON, S. L.
- Micolta, A. (2005). Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales. *Trabajo social*, 7, 59-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391739>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2016). *Equidad e Inclusión social: superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas*. Washington: Departamento de Inclusión Social, Secretaría de Acceso a Derechos y Equidad, OEA.
- UNESCO. (2018). *Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. París: UNESCO.



Caracterización social de la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales (autonomía, aprender a aprender y competencias), en la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (UNED)

*Yency Calderón Badilla*¹
Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
ycalderon@uned.ac.cr

*Rosita Ulate Sánchez*²
Universidad Estatal a Distancia
Costa Rica
rulate@uned.ac.cr

Resumen

Con el propósito de generar una caracterización social de la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales, en la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica, se planteó una investigación con un enfoque cualitativo y comparativo de tres variables temáticas: la autonomía, la capacidad de aprender a aprender y el desarrollo de competencias de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Participaron treinta y cinco personas de cinco carreras, en sesiones de grupo y entrevistas a profundidad. Del análisis de las



Recibido: 20 de abril de 2019. Aprobado: 28 de octubre de 2019.

<http://dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.11>

- 1 Profesora. Máster en Administración Educativa. Máster en Administración Universitaria. Máster en Evaluación Educativa de la Universidad de Costa Rica.
- 2 Profesora. Doctorado en Educación de Nova Southeastern University. Maestría en Administración de la Universidad de Costa Rica.

categorías estudiadas, se observa la toma de decisiones de los estudiantes en la resolución y la organización de las tareas evaluativas, especialmente, para desarrollar capacidades de aprender más allá de su vida como aprendices. Igualmente, la mediación pedagógica fue uno de los aspectos de motivación más importantes para el estudiantado, aspecto por considerar en la planeación de los entornos virtuales. Por su parte, los participantes coincidieron en que sí se generan competencias intelectuales, sociales, personales y profesionales, como el uso de la tecnología, la capacidad de organización y planificación, la comunicación escrita, la gestión de la información, el compromiso con el aprendizaje y la generación de conocimientos para la sociedad.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, educación a distancia, entornos virtuales, implicaciones sociales.

Abstract

With the purpose of generating a social characterization of the evaluation of learning supported in virtual environments in the *School of Exact and Natural Science of the Distance State University of Costa Rica*, a research was proposed with a qualitative and comparative approach of three thematic variables: autonomy, the ability of learning to learn, and the development of competences of students in their learning process. Thirty-five people from five majors participated in group sessions and in-depth interviews. From the analysis of the categories studied, students' decision making is observed in the resolution and organization of assessment tasks, especially to develop abilities to learn beyond their life as students. Likewise, pedagogical mediation was one of the most important aspects of motivation for the students, an aspect to be considered in the planning of virtual environments. On the other hand, the participants agreed that intellectual, social, personal, and professional competences are generated, such as the use of technology, the capacity for organization and planning, written communication, information management, commitment to learning, and the generation of knowledge for society.

Keywords: evaluation of learning, distance education, virtual environments, social implications.



Introducción

En estudios previos a lo interno de la Universidad Estatal a Distancia (UNED), se ha señalado la importancia de cumplir con lo establecido en el Modelo Pedagógico Institucional en las nuevas prácticas, en especial, con los campus virtuales de aprendizaje (Salas, 2011). Lo anterior, dado el cambio vertiginoso en las aulas universitarias, impulsado por las tecnologías de información y comunicación (TIC), (Corrales, 2005), al emerger nuevos espacios para implementar una evaluación de los aprendizajes, de manera sumativa y formativa. En este sentido, Fernández y Portillo (2009) sugieren la utilización de mecanismos de comunicación efectiva en la evaluación de los aprendizajes, como correos electrónicos, portales y páginas web, con el afán de proyectar conocimiento que sea transversal en la universidad y promover actividades de participación, como foros para docentes y estudiantes.

La Escuela de Ciencias Exactas y Naturales, como dependencia adscrita a la Vicerrectoría Académica, en la estructura organizacional de la UNED, comenzó a utilizar las plataformas de aprendizaje, a partir del 2001. Como parte de los procesos de autoevaluación, los programas de estudio propiciaron nuevas estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación. Se abandonó la práctica tradicional de evaluar únicamente con pruebas escritas y se evolucionó en la evaluación de los aprendizajes mediada en las plataformas virtuales institucionales disponibles, con opciones de portafolios, foros académicos de participación obligatoria, pruebas en línea, rúbricas y listas de verificación (Calderón, 2006).

Es así como la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (ECEN) ha buscado que su quehacer académico se caracterice por poner en práctica los valores filosóficos propuestos en su plan estratégico (ECEN, 2007), de sensibilización y concientización en cuanto a equidad, compromiso, tolerancia, solidaridad y honestidad, enmarcados paralelamente en el modelo de educación a distancia.

Marco teórico

De acuerdo con De Alba (2011), en todo el entramado social existen relaciones de dominación específicas, de normalidad, de trastocar y transformar que no exoneran al ámbito educativo. Aunado a lo anterior, las universidades y sus actividades académicas también poseen dinámicas de cambio y transformación que tendrán impacto en

la sociedad. Por lo tanto, según House (2000), en la responsabilidad social, las instituciones deben velar por la equidad, la justicia, la objetividad y la revisión de las políticas tanto institucionales y nacionales, de tal manera que no se contravenga al individuo ni al grupo.

De la misma forma, en la evaluación de los aprendizajes, hay presencia de aspectos relacionados con la generación del conocimiento, el acceso a la información, la democratización de la educación y la valoración de programas e instituciones, todos en una dimensión social. Desde esa perspectiva, se vinculan la autonomía, la capacidad de aprender a aprender y el desarrollo de competencias de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Consideraciones sociales de la educación

Por una parte, en la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI (UNESCO, 1998), se resalta la importancia de la participación de todas las personas protagonistas, universitarias y sociales, en la toma de decisiones del proceso de evaluación institucional, pero en su particularidad institucional, diversidad y ambiente sociocultural. Por otra parte, el Informe Delors (1996) señala la necesidad de establecer dispositivos objetivos y públicos, para que los ciudadanos estén en condiciones de comprender el contexto y la situación del sistema educativo, así como su impacto sobre la sociedad.

Parte de los compromisos de una institución de enseñanza superior se relaciona con la gestión del conocimiento, el componente social, la búsqueda de la mejora y el ejercicio de la profesión desde un sentido ético. Aunado a lo anterior, la calidad universitaria, a través de los procesos de mejora, abarca la rigurosidad metodológica en su función evaluadora, la devolución de sus resultados y la implementación de acciones de mejora.

Consideraciones sociales en la evaluación de los aprendizajes

Mateo (2006) destaca el papel de la evaluación de los aprendizajes en dos direcciones: a) la primera se concibe como un instrumento de control al servicio de una sociedad deseosa de conocer los objetivos a partir de los cuales se orienta la educación y el rendimiento, obtenido como la rendición de cuentas; y b) la segunda, de dirección, es, más bien, un instrumento de mejora y optimización del propio sistema y de sus resultados, entendido como calidad educativa. Por ello, Santos



(2000) indica que la evaluación no es una responsabilidad aislada de un docente, sino un hecho social del cual es responsable toda la institución.

En este sentido, el tema de la evaluación de los aprendizajes en un entorno virtual debe ser analizado desde sus implicaciones sociales, ya que la cultura tecnológica se establece en consonancia con los roles y los valores conferidos por la sociedad a los diferentes medios, recursos y herramientas, los cuales incluyen el uso de computadoras, Internet y plataformas virtuales de aprendizaje.

Entornos virtuales y sus consideraciones sociales

Algunos autores como Adello, Castellet, Pascual y Sigalés (1997) (según se citan en García *et al.*, 2007) y Bautista, Borges y Forés (2008) plantean una definición tradicional del entorno virtual de aprendizaje (EVA), al referirse a él como un espacio educativo que se alberga en la *web* y que requiere Internet para que se den interacciones sincrónicas o asincrónicas entre los participantes.

Bautista *et al.* (2008) resaltan los beneficios de la formación con uso de los entornos virtuales en línea, pues esto posibilita la participación de estudiantes de lugares alejados entre sí y ofrece ventajas a la universidad, al implementar cursos en línea. Se puede afirmar, entonces, el planteamiento de nuevas formas y relaciones sociales entre el estudiantado y la universidad, por parte de la incorporación de entornos virtuales de aprendizaje, al realizar la mediación pedagógica, planificar el currículo de enseñanza y evaluar los aprendizajes mediante otros medios tecnológicos de apoyo.

En este sentido, los cursos o las asignaturas en entornos virtuales reúnen una variedad de realidades heterogéneas y de procedencia socio-laboral diversa. De acuerdo con Bautista *et al.* (2008), la comunicación, el diseño y la acción docente requieren incorporar la contextualización de los contenidos. En otras palabras, es preciso que todos los participantes puedan adaptarse a las características y las necesidades individuales, mientras que se debe ser cuidadoso en cuanto a respetar las particularidades socioculturales representadas en el entorno virtual.

Morgan y O'Reilly (2002) sugieren que el diseño de la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales requiere hacerse desde la realidad de mundo, es decir, ser auténtica y a la vez abierta e inclusiva; en tanto se comprenda el contexto complejo del alumnado y se le brinden los apoyos para superar barreras personales y profesionales.

Bautista *et al.* (2008) afirman que las condiciones personales y sociales de un estudiante pueden facilitar o limitar su desempeño en un entorno virtual de aprendizaje. Igualmente, señalan que el rol fundamental del docente en línea es ser acompañante del aprendizaje, un facilitador presente y accesible en el entorno virtual. Por lo tanto, la universidad y sus respectivas autoridades deben estar conscientes de las realidades y las capacidades del estudiantado, según su contexto social y cultural, así como de las competencias del personal docente. De tal manera, se pretende que el uso de entornos virtuales en la evaluación de los aprendizajes no sea una barrera o impedimento para la democratización de la educación superior.

Consideraciones sociales de la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales

Un aspecto por resaltar en cuanto a las consideraciones sociales es el tema de **la autonomía** en el estudiantado, de modo que se apropie de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, el Modelo Pedagógico de la UNED (2004) establece que la autonomía estudiantil:

Equivale a que el estudiante sea capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Debe darse importancia a la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como de planificación y regulación de la propia actividad (p. 17).

De acuerdo con lo anterior, la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales debe gozar de una diversidad de estrategias e instrumentos evaluativos que fomenten en el estudiante el sentido crítico e investigativo, lo cual lo lleve a interiorizar su aprendizaje y a resolver situaciones a partir de sus competencias y conocimientos.

Por su parte, según la Comisión para la Educación de la Unión Europea, el **aprender a aprender** es la “Capacidad para proseguir y persistir y organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente” (Universidad Internacional de Valencia-UIV, 2014, p. 73). Por ello, la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales puede ser una herramienta que permita al estudiante tomar conciencia de su aprendizaje



a corto, mediano y largo plazo, a la vez que pueda brindarle la posibilidad de identificar el error y superarlo de manera exitosa.

De acuerdo con el Modelo Pedagógico de la UNED (UNED, 2004), aprender a aprender es un principio irrenunciable de la educación a distancia. Además, al respecto indica:

Que el estudiante sea capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias. Debe darse importancia a la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento, así como de planificación y regulación de la propia actividad (p. 24).

Con respecto al **desarrollo de competencias**, específicamente curriculares y laborales, Martínez (2007) indica que la sociedad reclama niveles superiores de profesionalismo, tanto en aquellos que tienen el compromiso de formar como en quienes que se están formando. Igualmente, manifiesta este autor que las instituciones educativas y las prácticas docentes deben contar con el reconocimiento social de las capacidades y las competencias técnicas que desarrollan en sus estudiantes.

Metodología

Este estudio formó parte de los objetivos específicos de la tesis de maestría denominada *Valoración de las implicaciones éticas, sociales y didácticas de la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales* (Calderón, 2017). Por lo tanto, se efectuó una investigación cualitativa, con un alcance exploratorio, para conocer las características sociales de la evaluación de los aprendizajes apoyada en los entornos virtuales, en la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (ECEN) de la Universidad Estatal a Distancia. Además, se indagó desde una perspectiva evaluativa, la cual, según Cook y Reichardt (2005), se utiliza cuando “es necesario sacar a la luz y tener en cuenta la multiplicidad de elementos y de valores que entran en conflicto en cualquier realidad social y a la cual el propio investigador no es ajeno” (p. 18).

Se construyeron tres categorías de análisis para determinar: a) promoción de la autonomía del estudiante, b) impulso de la capacidad de aprender a aprender y c) contribución en la generación de competencias intelectuales, sociales, personales y profesionales.

Se escogieron ocho asignaturas (Análisis Real, Introducción a la Teoría de Números, Edafología, Manejo y Conservación de Suelos, Laboratorio de Química I, Química I, Metodología de la Enseñanza de las Ciencias y Matemática para Computación I) de cinco carreras de la ECEN (Enseñanza de la Matemática, Ingeniería Agronómica, Manejo de Recursos Naturales, Enseñanza de las Ciencias e Ingeniería Informática), para proceder con la selección de los participantes. Los criterios de inclusión de las asignaturas fueron: a) ser de un plan de estudios para el grado de bachillerato de la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales, b) ser administrada por una cátedra de la ECEN, c) ofertarse en el primer cuatrimestre del 2014, d) contar con un nivel de virtualidad de intermedio a avanzado (UNED, 2017) y e) aplicar al menos dos instrumentos de evaluación en la plataforma de aprendizaje de la UNED.

Se contó con la participación a conveniencia del investigador y, por opción voluntaria, de quince estudiantes (siete mujeres y ocho hombres), quince docentes (seis mujeres y nueve hombres), con entre dos y cinco años de laborar en la UNED, y cinco personas encargadas de alguna de las cátedras de las asignaturas escogidas (todos hombres), todos dentro de un rango de edad de veinticinco a cuarenta y ocho años. Los estudiantes escogidos habían finalizado una de las ocho asignaturas seleccionadas del programa de bachillerato en la UNED y estaban matriculados en el primer cuatrimestre del 2014. Mientras, los docentes, estaban contratados e impartían una de las asignaturas seleccionadas en el primer cuatrimestre del 2014; asimismo atendían el entorno virtual en la plataforma de aprendizaje institucional. Participaron los encargados de cátedra (funcionarios administrativa y académicamente a cargo de las asignaturas y tanto el nombramiento como el seguimiento de los profesores, quienes administraban las asignaturas que utilizaban el entorno virtual como apoyo a la evaluación de los aprendizajes, durante el primer cuatrimestre del 2014, a la vez que esa asignatura estuvo ofertada en el periodo de estudio.

Para la recolección de la información, se efectuaron dos grupos focales con guías validadas por cuatro especialistas en el área educativa, entre ellos, un especialista con grado de maestría en administración educativa, un especialista con grado de maestría en tecnología educativa, una especialista con maestría en evaluación educativa y una doctora en educación con especialidad en metodología de la investigación y diseño instruccional. Las preguntas generadoras abarcaron las categorías



de implicaciones sociales predeterminadas; la primera estuvo dirigida a estudiantes y la segunda a docentes. Igualmente, se realizaron entrevistas a profundidad con preguntas abiertas y dirigidas a los encargados de cátedra. Seguidamente, se transcribió y se analizó la información, mediante la construcción de matrices para el análisis de contenido, con una codificación de las menciones de los participantes, según las categorías y subcategorías antes descritas.

Análisis de los resultados

En este apartado, se presentan los principales hallazgos y su análisis, de acuerdo con cada una de las categorías de estudio establecidas y con la opinión expresada por cada grupo de participantes, estudiantes, docentes y encargados de cátedra. Para resguardar la identidad de los informantes, se hace referencia al código designado para cada uno de ellos en los comentarios que se transcriben, literalmente, de las opiniones expuestas. Los resultados se presentan acorde con las categorías del estudio.

a. Promoción de la autonomía del estudiante y la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales

En las manifestaciones expresadas por **los estudiantes**, se encontró coincidencias en cuanto a que el modelo a distancia promueve en ellos la responsabilidad y la organización en la entrega de las actividades de evaluación en los entornos virtuales. Por ejemplo, uno de los estudiantes participantes señaló: “La evaluación en entornos virtuales sí promueve la autonomía porque nosotros debemos ser organizados, responsables y establecer cómo y cuándo hacemos las tareas de plataforma” (GFE-3); mientras que otro estudiante exteriorizó: “en la mayoría de evaluaciones el estudiante aprende a no depender de otros compañeros, ya que su nota depende de sí mismo, y esto lo hace autónomo para buscar por sus medios la información necesaria para hacer las evaluaciones” (GFE-1).

Delolme y Müller (1986) mencionan que algunas características por asumir, por parte del estudiantado de modalidad a distancia, son “estudiar solo, recibir las instrucciones de manera distinta a la presencial, aprovechar al máximo los apoyos institucionales, asumir nuevas responsabilidades como ser docente de sí mismo, aprovechar los recursos y medios didácticos-tecnológicos orientadores de su proceso de aprendizaje” (p. 25).

También el **personal docente** consultado relaciona el tema de la autonomía con la organización y el aprovechamiento. Por ejemplo, uno de los participantes explicó que: “el estudiante acomoda el estudio a su entorno diario, deberá aprender a distribuir su tiempo y hacerse responsable, esto es un gran logro, aprender a planificar, a estudiar y cumplir con tiempos” (GFD-3). En este mismo sentido, otro informante mencionó lo siguiente: “el alumno tiene un plazo y puede trabajar respetando su ritmo de aprendizaje” (GFD-4).

Los **docentes participantes** destacaron que el uso de plataformas o entornos interactivos facilita el cumplimiento de los objetivos y la transferencia de conocimientos e indicaron que “el estudiante va creando sus propios conocimientos a través de experiencias evaluativas (...) forman su propio criterio, independencia de trabajo, opiniones” (GFD-2).

Lo expresado por los docentes concuerda con lo mencionado por Esquivel (2009), en cuanto a que “el estudiantado deberá participar en la valoración de sus propios aprendizajes y en la valoración del aprendizaje de sus compañeros” (p. 133). En ese mismo sentido, el Plan de Desarrollo Académico de la UNED (2012) indica que: “el desarrollo de las estrategias de autorregulación del aprendizaje ha de ser objeto de especial atención (...) así como la evaluación entre pares, dado que el aprendizaje autónomo y auto gestionado exige hoy al estudiantado la habilidad de expresar su punto de vista, lo contraste con el de sus pares y negocie nuevos significados” (p. 42).

Los aspectos de organización son las apreciaciones más destacadas por las **personas encargadas de cátedra**, con respecto a la autonomía del estudiante y los entornos virtuales, ya que:

El estudiante puede regular su aprendizaje. A su vez cuenta con una comunicación sincrónica o asincrónica con sus compañeros o docente, lo cual tiene como beneficio que el estudiante puede organizarse para ingresar a la plataforma en el momento que pueda y realizar las actividades formativas que se le sugieran (ECT-1).

Sin embargo, también destacan que el uso de rúbricas colabora en la formación de la autonomía del estudiante, ya que puede verificar sus logros o errores. Al respecto, un docente afirma que la autonomía en la evaluación “se promueve mediante la utilización de instrumentos



con criterios descritos en las rúbricas de evaluación y promoción de autocríticas en foros colaborativos y de opinión” (ECT-5), y que con esas reglas claras desde el principio “el evaluador se convierte en guía del proceso de autoaprendizaje y no en completa fuente de consulta y única forma de obtención de pensamiento” (ECT-5).

De acuerdo con el Modelo Pedagógico de la UNED (2004), la autonomía implica que el estudiante se enfrente por sí mismo a una serie de situaciones y circunstancias de aprendizaje significativo, las cuales le conduzcan a la planificación, el descubrimiento y la regulación de su propia actividad cognoscitiva. Esta definición es coherente con las argumentaciones dadas por los participantes, al destacar que la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales promueve la indagación, la organización y el compromiso personal en el quehacer académico, durante el proceso de aprendizaje.

b. Impulso de la capacidad de aprender a aprender

Los **estudiantes participantes** mencionan la importancia del diseño de los instrumentos y de las estrategias de evaluación (con audios, videos, actividades multimedia, entre otros), para lograr captar la atención y generar motivación. Por ejemplo, uno de ellos expresa que “depende de cómo se diseñe la evaluación, hay espacios interactivos; sin embargo, la realidad es que en muchos casos los entornos son aburridos” (GFE2). Además, comentan sobre sus diferentes estilos de aprendizaje, así, un estudiante indica:

A mí me gusta aprender escuchando, a veces me grabo y me escucho yo mismo para aprenderme la materia; sin embargo, cuando entro al entorno virtual “hay mucho silencio” estoy frente a una computadora resolviendo mi tarea o quiz o solo revisando qué hay que hacer en la nueva unidad (GFE-1).

Un componente inmerso en el aprender a aprender a través de la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales es la motivación. Tal y como lo señala el Modelo Pedagógico de la UNED (2004), la motivación en el adulto que inicia una experiencia de aprendizaje permite mejores condiciones para persistir en el proceso educativo. De acuerdo con García *et al.* (2018), la motivación está también relacionada con las competencias del personal docente a la hora de enseñar a

través de entornos virtuales, para estimular la motivación y la cohesión grupal, así como para fomentar procesos de autorregulación.

Por su parte, el **personal docente** consultado manifiesta que, indistintamente del medio para realizar la evaluación de los aprendizajes, debe considerarse un proceso que lleve a producir un cambio en el estudiante, a partir de las habilidades obtenidas en el desarrollo de las asignaturas. En este sentido, un docente informante indica que “Se considera al aprendizaje más un proceso que un producto en sí mismo, pues el cambio generado en el educando es una consecuencia de las experiencias vividas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal que logra integrar el conocimiento con las habilidades adquiridas” (GFD-1).

Además, los docentes participantes destacan las posibilidades y la diversidad de recursos existentes actualmente, los cuales contribuyen a promover el aprendizaje continuo, ya que la información se obtiene por medio de audio, imagen, multimedios, entre otros. Lo anterior hace necesario aprovechar las herramientas virtuales para ver el proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluya la evaluación formativa y sumativa.

Se nota una coincidencia entre los estudiantes y los docentes participantes con respecto al aprender a aprender, lo cual ya está implícito en la dinámica del estudiantado y aprovecha el entorno virtual para mejorar sus capacidades de estudio y de aprendizaje.

Por su parte, el personal docente exterioriza su parecer en cuanto a que la era digital permite el acceso a la información de manera más ágil y a que la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales se convierte en una experiencia más expedita e inmediata, tanto para cada docente como para cada estudiante. En este sentido, “antes en la UNED las actividades de evaluación consistían únicamente en rendir pruebas escritas presenciales y quince días después el estudiante sabía su calificación, ahora, realizan quices en línea y de manera automática e inmediata tienen sus resultados de calificación” (GFD- 4). Por ello, “el entorno o plataforma ha facilitado su aprendizaje y de qué manera. Un entorno virtual intuitivo, fácil de utilizar, atractivo estéticamente y adecuadamente estructurado es una herramienta para facilitar al estudiante su estudio autodidacta (GFD-6).

Con respecto a los **encargados de cátedra** (funcionarios que tienen a cargo la administración académica de varios cursos y sus profesores), estos manifiestan que la evaluación apoyada en entornos virtuales puede facilitar en el estudiante el aprender a aprender porque



“implica la búsqueda de un aprendizaje significativo, que tome en cuenta que el docente es un facilitador del aprendizaje y el estudiante debe de construirlo- (ECT-1)” y que:

Desde el momento en que se está inmerso en un entorno virtual la misma naturaleza digital y el continuo cambio diario hace que este proceso se torne muy dinámico y favorezca el desarrollo de capacidades de aprendizaje cognitivas constantes. El desarrollo de la conducta de autoestudio y deber de estar pendiente de un entorno no estático hace que el estudiante se vea casi obligado a asimilar nuevos conocimientos y mejorar sus capacidades de estudio y elementos de aprendizaje (ECT-5).

También, una de las opiniones dadas implica incorporar “la autoevaluación y la heteroevaluación, mediante la utilización adecuada de la plataforma virtual y de las posibilidades que ofrece para la realización de actividades académicas como chats, foros” (ECT-2).

Con respecto a la necesidad de potenciar la capacidad de aprender a aprender, desde la perspectiva del Modelo Pedagógico UNED (2004), el estudiantado debe ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, con ayuda de la planificación y la regulación de sus propias actividades de aprendizaje, las cuales son la autoevaluación, la heteroevaluación y la evaluación formativa. Sobre todo, se debe tener en cuenta que, tal y como lo indican Fallas y Trejos (2013), “el futuro de la tecnología educativa no debe centrarse en la tecnología, sino en el aprendizaje con la tecnología; igualmente, ambos insisten en la importancia de ser un medio creador de ambientes de aprendizaje más significativos” (p. 88). Consecuentemente, Andrés, Herrero y Calderón (2017) señalan cómo el uso de la tecnología debe ser coherente con el currículo oficial de la carrera y con cada una de sus asignaturas, para que la evaluación se convierta en una actividad crítica de aprendizaje y genere nuevo conocimiento.

La comunidad docente y estudiantil coincide en que las estrategias de evaluación de los aprendizajes en los entornos virtuales les permiten desarrollar el aprender a aprender durante la carrera universitaria y, en general, para toda la vida.

c. Contribución a la generación de competencias intelectuales, sociales, personales y profesionales

Los **estudiantes participantes** emitieron los siguientes comentarios sobre la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales: “familiariza al estudiante al uso de la tecnología que es importante hoy en día en el ámbito laboral y social” (GFE-4) y “además, el estudiante debe asumir el reto de cómo resolver cada situación que se le presenta que en algunas ocasiones ni el mismo tutor puede resolver entonces debe asumir el reto de poder solucionarlo” (GFE-2).

Lo anterior coincide con la visión de evaluar para aprender establecida en el Plan de Desarrollo Académico de la UNED 2012-2017 (UNED, 2012), en sus páginas preliminares, en las cuales se indica lo siguiente:

La evaluación de los aprendizajes en la educación a distancia no solo es utilizada para certificar los logros obtenidos por cada estudiante, sino que implica la evaluación continua, formativa y formadora, como momentos articulados en la estrategia metodológica. Lo relevante es quien aprende y la meta es el aprendizaje (p. 5).

Por su parte, **los docentes** consultados mencionan que la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales:

Potencia el protagonismo del estudiante en cada una de sus actividades, asumiendo compromiso en el proceso de aprendizaje mediante el proceso participativo que fortalece el intercambio y contraste de opiniones, lo cual le imprime a cada joven autonomía, competencias nuevas y habilidades valiosas para su desempeño social y laboral (GFD-1).

En relación con el hallazgo anterior, a partir de un estudio realizado por Vargas y Torres (2018), se encontró cómo las plataformas virtuales pueden potenciar y favorecer el aprendizaje, pero no por sí mismas, sino cuando incluyen una mediación pedagógica adecuada que favorece, sobre todo, a la comunidad estudiantil trabajadora, por ofrecer diversificación de recursos y una serie de opciones para desarrollar su aprendizaje. Dado lo dicho, es muy importante insistir con el personal docente en cuanto a no utilizar la tecnología como un fin, sino como un medio.



El personal **encargado de cátedras** destaca la importancia de utilizar adecuadamente la plataforma y de seleccionar las actividades evaluativas pertinentes para promover las competencias intelectuales, sociales, profesionales y personales. Otro participante mencionó que la evaluación de los aprendizajes, de alguna manera, presiona a la población estudiantil; lo que tiene como consecuencia el desarrollo de habilidades y competencias no necesariamente de carácter intelectual, sino personales, como los hábitos de estudio o valores, por ejemplo, el compromiso y el cumplimiento. Al respecto, no se encontró evidencia de estudios que coincidan con el hecho de que los entornos virtuales deben fomentar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje colaborativo y valores en el estudiantado que propicien el compromiso social. Por ende, se recomienda estudiar este tema en futuras sistematizaciones y encontrar un eje común para trabajar.

Además, el personal encargado de cátedra mencionó que “la evaluación genera algún grado de presión para cumplir con las tareas y para ello hay que poner a trabajar no solo las habilidades intelectuales. Es todo de manera integral, una cosa lleva a la otra” (GFD-3) y así “genera elementos vitales de conocimiento de destrezas propias de cada estudiante debido a su naturaleza descriptiva de competencias” (ECT-5).

Un resumen presentado por uno de los participantes menciona que la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales fomenta:

1. Competencias intelectuales, al cumplir, ya que la evaluación y la concreción de objetivos bajo los procesos formativos-sumativos generan un rendimiento académico esperado y el estudiantado participa activamente, llegando a las metas planteadas mediante una herramienta virtual.
2. Competencias sociales, al generar una relación estudiante-docente, estudiante-estudiante, para el cumplimiento de la competencia intelectual; se aplican las habilidades y estrategias sociales y de aprendizaje, con miras al proceso de interacción como autocontrol, participación y resolución de conflictos.
3. Competencias personales, por medio de un rendimiento óptimo, tanto en la parte formativa como en la sumativa; aplicación de aptitudes personales que pueden ser puestas en práctica en el desarrollo y la actitud correcta tanto para enfrentar procesos como para determinar resultados.

4. Competencias profesionales, al poner en práctica los conocimientos obtenidos en una vida de competencia laboral, en la cual el estudiante puede generalizar el aprendizaje adquirido y se da una evaluación más contextualizada de lo aprendido.

Por su parte, los encargados de cátedra indicaron que la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales puede reflejar el compromiso social, en tanto que se seleccionen adecuadamente las prácticas o las modalidades de evaluación. Dichas evaluaciones deben considerar valores o ejes transversales implícitos, como ambiente, respeto a la diversidad, entre otros. Las estrategias de evaluación pueden promover la criticidad y la innovación, tanto en la población estudiantil como en el equipo docente.

Finalmente, uno de los participantes expresó que:

La sociedad actual debe estar comprometida con la innovación propia del desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y enseñanza, en este sentido la evaluación de los aprendizajes dentro de los entornos virtuales es un elemento que permite que tanto docentes como estudiantes tengan participación dentro de este gran cambio que se está presentando dentro de los modelos de educación a distancia actuales y es un claro ejemplo de adaptación de la sociedad a las nuevas exigencias en materia de educación moderna (ECT-5).

Conclusiones

Se puede afirmar que la incorporación de entornos virtuales plantea nuevas formas tecnológicas de apoyo y relaciones sociales entre el estudiantado y la universidad, en cuanto a la mediación pedagógica, la planificación del currículo de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

Promoción de la autonomía

Se puede concluir que, a partir de la comunicación oportuna en los entornos virtuales y de los resultados de la evaluación, el estudiantado toma decisiones para resolver o mejorar las asignaciones o las tareas y organizar su sistema de estudio. Por eso, se puede decir que la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales, como parte del



proceso de enseñanza-aprendizaje, puede convertirse en una estrategia adecuada para fomentar la transferencia y la generación de conocimientos, junto con la promoción de la responsabilidad y autoorganización como pilares en la promoción de la autonomía de los estudiantes.

Impulso a la capacidad de aprender a aprender

En la UNED, todos los medios y los recursos (la tutoría, el texto, la plataforma, la llamada telefónica, el correo electrónico, entre otros) que se ofrecen al estudiantado como apoyo en el proceso de aprendizaje son medulares en el desarrollo de capacidades para aprender a aprender. Especialmente, la motivación brindada por medio del uso de entornos virtuales permite diseñar y resolver estrategias evaluativas.

Se puede afirmar que aprender a aprender consiste en interiorizar que el aprendizaje es permanente y una responsabilidad social e individual. Por lo tanto, la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales contribuye como estrategia metodológica para orientar el desarrollo docente como facilitador y guía en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Competencias intelectuales, sociales, personales y profesionales

La evaluación apoyada en entornos virtuales sí genera competencias intelectuales, sociales, personales y profesionales, porque la familiarizan con el uso de la tecnología, la cual es importante en el ámbito laboral y social. Algunas de las competencias instrumentales fortalecidas con el uso de la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales son aquellas que hacen referencia a la capacidad de organización y planificación, comunicación escrita, conocimientos tecnológicos, gestión de la información y la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las competencias sistémicas y personales, que fortalecen el aprendizaje autónomo mediante la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales, son la motivación y el acercamiento a la tecnología. Por ello, la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales motiva en la población estudiantil el desarrollo de habilidades y competencias no necesariamente de carácter intelectual, sino personales, como los hábitos de estudio o los valores, como el compromiso, el cumplimiento, el diálogo y la ética implícita durante las participaciones realizadas en el entorno virtual.

La evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales promueve en el estudiantado compromisos para generar y construir conocimiento, a partir de sus aprendizajes y experiencias, de manera que le sirva para aplicarlo en los diversos contextos donde se desenvuelve, no solo en la universidad.

Dimensión social de la evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales

Se puede concluir que la evaluación de los aprendizajes ejerce una influencia directa en la función social de la universidad, como herramienta para verificar los niveles de logro estudiantil en áreas cognitivas y afectivas, así como en cuanto a destrezas, habilidades y competencias que llevan a la acreditación, hasta lograr la meta máxima de graduarse e integrarse al campo laboral.

La evaluación de los aprendizajes apoyada en los entornos virtuales tiene varias implicaciones sociales: a) autonomía (autorregulación, compromiso personal y con la sociedad) b) aprender a aprender (uso de información, habilidades tecnológicas, uso de ejes transversales e interacción docente-estudiante) y c) formación de competencias (motivación, transferencia y generación de conocimientos) (ver figura 1).



Figura 1. Implicaciones sociales de la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales desde la autonomía, el aprender a aprender y el desarrollo de competencias

Nota: Adaptado de Calderón (2017).

Desde los referentes teóricos, se puede concluir que la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales contribuye



con el fortalecimiento de la autonomía estudiantil, cuando el equipo docente toma conciencia de la utilidad de la evaluación formadora y la implementa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la evaluación apoyada con entornos virtuales desarrolla nuevas competencias laborales y para la vida cotidiana del estudiantado, como la autorreflexión, el aprendizaje a partir de la identificación de los errores, acciones anticipatorias o preventivas, así como el desarrollo de competencias instrumentales, referidas a la capacidad de organización, planificación y toma de decisiones. Además, se consideran habilidades personales, como la interacción, el trabajo colaborativo y la creación de conocimiento de manera conjunta con sus pares, al igual que competencias sistémicas, como el liderazgo, la autonomía, entre otras.

Como aporte emergente se concluye que el compromiso personal de los docentes en su interacción con los estudiantes genera motivación, tanto en la transferencia de conocimientos de unos a otros como en la generación del saber en su formación profesional y, por ende, en el compromiso con la sociedad.

Recomendaciones

Para el desarrollo de la autonomía en el estudiantado, se recomienda trascender la evaluación sumativa e implementar tanto la coevaluación como la autoevaluación, pues tienen una función pedagógico-didáctica.

En cuanto al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, se debe promover la incorporación de diversos tipos de evaluación como la formadora, la formativa, la diagnóstica, la auténtica, entre otras, aprovechando las tecnologías de información y comunicación.

La mediación pedagógica en los entornos virtuales es la clave para desarrollar una asignatura de calidad, por lo que se recomienda cursos de capacitación y asesoría para el personal docente que implementen la evaluación de los aprendizajes en esos espacios tecnológicos, con la intencionalidad de que coincidan la metodología con los recursos y los medios educativos.

En el desarrollo de competencias, la evaluación se debe inculcar en la comunidad estudiantil, la cual debe asumir el reto de cómo resolver situaciones cotidianas con la ayuda de la tecnología.

No cabe duda de que el compromiso social es una responsabilidad compartida con el estudiantado y el grupo docente, el cual ha de

considerar el uso de entornos virtuales como un canal para fortalecer valores y establecer diálogos a partir de temas transversales o de interés social.

Se destaca que el proceso de enseñanza-aprendizaje (el cual incluye la evaluación) es una estrategia por desarrollar de manera compartida y que repercute en el bienestar de muchos actores de la sociedad. Se afirma también, respecto a la creación del conocimiento, que esta debe ser compartida de forma tal que se promueva la autorrealización de los actores involucrados, para así fomentar el desarrollo de una sociedad más justa.

También se resalta, indistintamente del medio utilizado, el hecho de que, al evaluar el aprendizaje adquirido, siempre se incorpore la motivación, la interacción y el diálogo del equipo docente con el estudiantado, los cuales permitan formar personas para pensar y actuar de manera crítica, creativa y autónoma, con el propósito de que puedan desempeñarse en la sociedad de manera ética, profesional y comprometida con el bien común.

En cada plan de estudio y diseño curricular de las asignaturas, se debe incorporar los ejes transversales de la UNED; de esta forma, se une la evaluación con el compromiso social. Igualmente, las prácticas evaluativas pueden abordar el tema de ambiente, derechos humanos, respeto a la diversidad, entre otros. De esa forma, la evaluación en una plataforma debe asumir el compromiso social implícito en los ejes transversales, los cuales son prioritarios para una formación integral de las personas.

Los docentes, en el momento de planificar la evaluación de los aprendizajes, requieren seleccionar las técnicas e instrumentos a partir del currículo oficial de la asignatura, considerando que estos responden a una forma de enseñar y aprender, a distancia. Finalmente, dada la naturaleza exploratoria de este estudio, se recomienda realizar más investigaciones en este tema.



Referencias

- Andrés, C.; Herrero, D. y Calderón, Y. (2017). Estrategias de evaluación en una universidad a distancia: ¿alternativas o complementarias al examen escrito? *Cuadernos de Investigación*, 9(1), 157-164.
- Bautista, G.; Borges, F. y Forés, A. (2008). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje* (2.^a ed.). Madrid: Ediciones NARCEA-Universitaria.
- Calderón, Y. (2017). *Valoración de las implicaciones éticas, sociales y didácticas de la evaluación de los aprendizajes apoyada en entornos virtuales*. (Tesis de Maestría Académica en Evaluación Educativa, no publicada). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Calderón, Y. (2006). *Informe anual de labores: Unidad de Asesoría Académica*. Costa Rica: UNED, Escuela de Ciencias Exactas y Naturales.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (5.^a ed.). Madrid: Morata.
- Corrales, M. (2005). *Estrategias de aprendizaje en línea: Un modelo teórico emergente en estudiantes de posgrados y universidades virtuales en español*. (Tesis doctoral, no publicada). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.
- De Alba, A. y Martínez, M. (2011). *Teoría y Educación: pensar con Foucault, nuevos horizontes e imaginarios en educación* (Colección Educación Debates e Imaginario Social). México: UAZ.
- Delolme, S. y Muller, A. (1986). *El sistema de enseñanza-aprendizaje en la UNED*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Escuela de Ciencias Exactas y Naturales (ECEN). (2007). *Plan Estratégico de la ECEN-UNED 2008-2012*. Recuperado de <http://www.uned.ac.cr/ecen/organizacion/64-plan-estrategico-20082012>
- Esquivel, J. M. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En E. Martín y F. Martínez (coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 127-143). Madrid: Organización de Estados Centroamericanos.

- Fallas, I. y Trejos, I. (2013). *Educación en la sociedad de la información y el conocimiento*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Fernández, R. y Portillo, J. (2009). *Uso de las redes académicas avanzadas para la gestión del conocimiento en las Instituciones de Educación Superior*. (Tesis de maestría no publicada). Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica.
- García, B.; Serrano, E.; Ceballos, S.; Cisneros-Cohernour, E.; Arroyo, G. y Díaz, Y. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 343-365.
- García, L.; Ruiz, M. y Domínguez, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder* (3.ª ed.). Madrid: Morata.
- Martínez, M. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación: Análisis para un sistema escolar democrático*. Madrid: Octaedro y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mateo, J. (2006). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. España: Universidad de Barcelona y Ed. Alfaomega-Horsori.
- Morgan, Ch. y O'Reilly, M. (2002). *Assessing Open and Distance Learners*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DE-LORS_S.PDF
- Salas, S. (2011). *El caso del Modelo Pedagógico de la UNED y su aplicación en los cursos en línea*. (Tesis de maestría, no publicada). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Santos, M. (2000). *Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad*. Recuperado de <http://firgoa.usc.es/drupal/node/8935>
- UNED. (2017). *Consideraciones para el diseño y oferta de asignaturas en línea*. San José, Costa Rica: UNED.
- UNED. (2004). *Modelo Pedagógico*. Recuperado de <https://www.uned.ac.cr/academica/images/igesca/materiales/24.pdf>
- UNED. (2012). *Plan de Desarrollo Académico de la UNED*. Costa Rica: EUNED.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Recuperado de www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm



- Universidad Internacional de Valencia-UIV. (2014). *Aprender a aprender: una competencia básica para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://www.viu.es/aprender-a-aprender-una-competencia-basicapara-el-aprendizaje-permanente/>
- Vargas, L. y Torres, G. (2018). El uso de plataformas virtuales y su impacto en el proceso de aprendizaje en las asignaturas de las carreras de Criminología y Ciencias Policiales, de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista electrónica Educare*, 22(1), 1-20.



Aprender y enseñar con recursos TIC: experiencias innovadoras en la formación docente universitaria

*Alba Canales García*¹
Universidad Nacional
Costa Rica
acanales25@gmail.com

*Marvin Fernández Valverde*²
Universidad Nacional
Costa Rica
fermarvin@gmail.com

*Gaby Ulate Solís*³
Universidad Nacional
Costa Rica
gabyulate@gmail.com



Recibido: 21 de octubre de 2018. Aprobado: 28 de octubre de 2019.
<http://dx.doi.org/10.15359/rep.15-1.12>

- 1 Licenciada en Secretariado Profesional con énfasis en Educación Comercial, Universidad Nacional de Costa Rica. Magister en Educación con énfasis en Docencia Universitaria, Universidad Nacional. Experta en *E-Learnig*, anteriormente académica en la División de Educología, en la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica, en cursos introductorios a las diferentes carreras de la enseñanza y educación comercial. Actualmente, académica en cursos de la carrera Educación Comercial, integrante del *Proyecto Aprender y Enseñar en la Virtualidad* y del proyecto de *Autoevaluación con fines a la acreditación*. Coautora de trabajos académicos en liderazgo, recursos didácticos, práctica docente, evaluación, diseños de perfil de ingreso y tecnologías para el aprendizaje.
- 2 Magíster en Tecnología e Informática Educativa y magíster en Gestión Educativa con énfasis en Liderazgo, ambos grados en la Universidad Nacional de Costa Rica. Tiene 33 años de experiencia como docente (profesor de aula y de informática educativa) en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y 9 años como académico e investigador en la División de Educología del Centro de Investigación en Docencia y Educación (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Investigador y escritor de artículos relacionados con las TIC; capacitador en áreas de recursos tecnológicos, trabajando con estudiantes y académicos del CIDE-UNA.
- 3 Licenciada en Arte y Comunicación Visual con énfasis en Pintura. Licenciada en Docencia. Egresada de la Maestría en Docencia Universitaria. Trabaja en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) como académica en la Enseñanza de Arte y Comunicación Visual, hace 17 años. Cuenta con la experiencia en enseñanza secundaria de 27 años consecutivos en el Ministerio de Educación Pública. Acumula diferentes participaciones como ponente o tallerista en Costa Rica, México, República Dominicana y Panamá. También ha realizado exposiciones colectivas e Individuales, con diferentes obras en la técnica ténpera sobre lienzo, en el realismo mágico.

Resumen

Este trabajo comprende el fundamento teórico aportado por las personas autoras en el campo del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la formación docente y la pertinencia de estos recursos en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje universitaria, en la División de Educología (DE) del Centro de Investigación en Docencia (CIDE) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), Campus Omar Dengo, en Heredia. Se identificaron, a partir de la aplicación de varios instrumentos, las necesidades que en materia de TIC se tienen. En este proceso, se pretendió valorar la pertinencia de implementar herramientas tecnológicas en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, en la formación de profesionales universitarios, así como identificar necesidades en la utilización adecuada de las TIC empleadas en la División de Educología; también, proponer diferentes instrumentos que propicien un mejor aprendizaje y beneficien la dinámica de trabajo en los cursos impartidos. Se obtuvieron resultados, a partir de los recursos TIC, a saber: *blog*, buscadores web, aula virtual, videos, base de datos, herramientas de almacenamiento en la nube de *Google Drive* y redes sociales. Además, se reflexiona sobre las finalidades pedagógicas de las TIC, la motivación, cómo despertar y mantener el interés de los alumnos de guiar e informar.

Palabras claves: TIC, aula virtual, redes sociales, aprendizaje.

Abstract

This paper describes the theoretical foundation developed by the authors in the use of information and communication technology (or technologies) (ICT) in the field of teacher education at *División de Educología (DE), Centro de Investigación y Docencia, Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)*, Omar Dengo Campus in Heredia. Based on several data gathered from the faculty, the authors identified different ICT needs they have. In this process, they wanted to evaluate the importance of implementing technological tools in the process of university faculty training and identifying



the ICT demands the school has in order to propose different tools to improve the learning process in each given course. The results were obtained by considering the following ICT sources: blog, web browsers, Moodle-based learning platforms, videos, databases, social networks and Google Drive cloud storage tools. Also, this paper takes motivation, discovering, and maintaining the interest of students in guiding and informing as the main pedagogical purposes of the use of ICT.

Keywords: ICT, learning platforms, social networks, learning.

Introducción

En el nivel universitario, las entidades de educación superior tienen la responsabilidad de formar profesionales con las capacidades que el individuo y la sociedad demandan. El individuo en sí cumple con distintas metas, al alcanzar el nivel apropiado para responder con el dominio y la capacidad de tomar decisiones efectivas, con miras a solucionar los diferentes retos y situaciones de vida que se le presentan. Sin embargo, al ser tan rápidos los cambios en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), es necesario discriminar los procesos determinativos que representen una mejoría y adaptación efectiva, para enfrentar los entornos de vida que emprende cada individuo. Ello permitiría clarificar qué recursos tecnológicos brindan riquezas y son apropiados, según el interés de cada quien, para mejorar sus contextos de vida: profesional, personal o formativo.

Parte del ámbito de la educación es generar capacidades en las personas, para que activamente estén incluidas en la toma de sus decisiones, con el fin de afrontar la vida misma. La responsabilidad en la formación que se compone en la División de Educología se dirige a fomentar las capacidades para asumir las funciones como profesionales en educación; es así para los niveles iniciales, de pregrado y posgrado universitarios. Dicha división es la unidad de formación pedagógica de los futuros docentes en educación secundaria o media para el bachillerato universitario, además de que ofrece una Licenciatura en Pedagogía y una Maestría en Educación con mención en Pedagogía Universitaria; aunado a ello, se desarrollan proyectos de investigación, docencia, o

bien integrados, como áreas para enriquecer los procesos de formación, al igual que el quehacer académico y estudiantil.

Estas funciones conllevan la formación docente en la universidad y la continuación al capacitarse en diferentes espacios que enriquezcan sus conocimientos y destrezas. Estas últimas deben visualizarse en el quehacer diario de la labor docente frente a estudiantes, quienes esperan una persona (docente) mediadora con habilidades para dirigir y promocionar los hábitos educativos de cada discente. Moreno (2015) menciona:

el profesor que se quiere en estos momentos debe de ser un trabajador de la educación que produzca conocimientos, centrado en la comprensión de las realidades actuales, debe de ser un trabajador comprometido con su labor que responda a las necesidades actuales de la sociedad (p. 513).

De acuerdo con lo expresado por el autor, el reto de cada docente consiste en demostrar sus capacidades y aptitudes en encauzar procesos de investigación, con el fin de identificar el contexto social, comunal y particular de cada estudiante. Ante ello, debe ser diestro en la realidad y estar anuente a nuevos retos, para mantenerse al día con los recursos emergentes que faciliten la adquisición de conocimientos y el desarrollo de estrategias promotoras del deseo de estudiar y formarse día tras día.

Por otra parte, esa transformación de la educación debe ser inseparable de la investigación, de la búsqueda de nuevos espacios formativos y de estar atentos a nuevos elementos propios de una sociedad cambiante y variable, como lo es este siglo XXI que se transforma continuamente. Según lo menciona Tam (2015), esto es debido a «La evolución tecnológica, que ha traído la denominada “era digital”, con importantes cambios en la sociedad; la irrupción de la generación M, conocida también como “los milenios”, de aquellos que se ven impactados por haber nacido en esta era» (p. 13).

Lo anterior reafirma que el profesional universitario debe estar preparado para afrontar los elementos evocados, frente a un grupo de estudiantes con quienes debe demostrar su anuencia y propiciar el cambio que la sociedad vive. En este ámbito, toman gran relevancia el quehacer de la población joven (la que es más susceptible a los frecuentes movimientos sociales de transformaciones, como el respaldado por los recursos tecnológicos) y quienes se ven inmersos en él, desde la



nombrada era digital hasta los recursos emergentes para una población juvenil denominada “los milenios” (nacidos en esta era tecnológica).

Así mismo, Padilla (2015) indica que:

El proceso educativo en la universidad puede ser transformado enormemente si se utilizan adecuadamente las TIC [...] las TIC juegan un papel preponderante. Ellas permiten consolidar una mejor planificación del proceso educativo, crear una comunicación eficiente entre docentes y estudiantes, disponer de una serie de herramientas para que el estudiante pueda atender diferentes cursos ya sea de manera presencial, semipresencial o virtual (p. 21).

Según este autor, se justifica la necesidad o pertinencia del uso de recursos tecnológicos como apoyo a los procesos educativos, se transfieren diferentes beneficios en ambos campos: docente y estudiantil. Así mismo, en la UNA, en aras de establecer una normativa legal en políticas de apoyo al cuerpo académico, se establece que:

Para incorporar las TIC en los espacios de aula, es necesario establecer políticas de formación inicial y permanente del cuerpo educador, gestionando para ello el acompañamiento [...]. Esta tarea debe ser instrumentada con un proceso de formación permanente que incorpore las TIC e inicie desde los años de formación inicial en las universidades, y que abarque además la formación en servicio. Es fundamental por tanto, considerar también la formación del formador, pues de este marcará el camino que siga cada docente en su ejercicio profesional (Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación..., 2017, p. 33).

Esto ha posibilitado que se incorporen diferentes recursos en el ámbito universitario; el *Proyecto Aprender y Enseñar en la Virtualidad* pertenece a la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional, con el fin de apoyar a los académicos y estudiantes de las diferentes carreras en la enseñanza. Es así como este proyecto, en su cuarta formulación para el periodo 2018-2021, asume la responsabilidad de responder a lo planteado, por medio de una formación docente. Se parte de los intereses y necesidades de la División de Educología, se construye una serie de acciones

que fortalecen la formación académica y estudiantil, tanto en espacios presenciales como virtuales de la división. Unido a ello, como lo menciona Manel (2015), el docente en la actualidad debe facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual lo considera que:

Enseñar es, pues conducir a la mejora, optimizar, ampliar el horizonte. Se trata de que las generaciones futuras estén formadas por personas éticas, más felices y más competentes que nosotros (...)
Enseñar es conseguir avances en cada uno de nuestros alumnos, requiere analizar contrastar, innovar, cada día, cada clase (p. 21).

A partir de la dinámica de trabajo de este artículo, se presentan los siguientes objetivos:

Objetivo general

Estimar la pertinencia de la implementación de herramientas tecnológicas en procesos de enseñanza-aprendizaje, en la formación de futuros docentes y en docentes actualizados.

Objetivos específicos

- Identificar las necesidades en la utilización adecuada de las TIC que presenta la División de Educología en sus docentes académicos y en los actuales estudiantes.
- Sintetizar en una propuesta diferentes herramientas TIC que apoyen secuencialmente el aprendizaje, de forma dinámica, en los cursos de la División de Educología.

Método

Población seleccionada

La División de Educología está compuesta por doce carreras, compartidas con las escuelas de sus especialidades de la Enseñanza, de diferentes asignaturas básicas y complementarias; también, por una licenciatura propia y una maestría. Para este estudio, se seleccionó a estudiantes del Bachillerato en la Enseñanza del Francés, Matemática, Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica y académicos que imparten los diferentes cursos de la División de Educología.



A partir de acciones realizadas en el marco del *Proyecto Aprender y Enseñar en la Virtualidad*, se presenta el desglose de trabajos ejecutados para el desarrollo de sus propuestas, en aras de una formación académica y estudiantil de la población meta, estudiantes y académicos de la División de Educología. El proceso se determina de la siguiente manera.

Diagnosticar las necesidades

Al iniciar cada ciclo lectivo, se acude a diferentes instrumentos para identificar las necesidades en materia de uso y conocimientos de recursos tecnológicos detectados en la unidad de trabajo. Para la experiencia descrita, estos instrumentos fueron aplicados a académicos de la División de Educología y a una muestra de la población estudiantil, además de las solicitudes que en un momento determinado realice alguna persona académica para trabajar con grupos de estudiantes, permitiendo que docentes se muestren interesados en aprender su utilidad.

Se consideró necesario identificar el uso de recursos tecnológicos, desde su aplicación cotidiana, sin situaciones forzadas o impuestas; por ello, se abordó dentro de los escenarios reales, en los cuales la necesidad impulsa su manejo de forma sencilla y práctica. Además, se ha demostrado que, al impartir un taller o aplicación donde los participantes no identifiquen su “utilidad”, este/a se olvida y no se habilita. Ante ello, se considera que si los participantes se motivan pueden identificar una necesidad en concreto, mientras están impartiendo el curso, o enfrentar una temática de su propia disciplina y cómo enseñarla; esto favorece su interés y abre el espacio para transformar una idea en una utilidad.

Para afirmar lo anterior, es importante considerar a Dussel (2011), quien se refiere a lo siguiente:

Para la escuela, el achicamiento de la brecha digital en el acceso a las nuevas tecnologías, el acercamiento de la escuela a las formas de producir la cultura en la vida actual, la renovación del entusiasmo con la enseñanza y el aprendizaje, son todos elementos promovidos por el cambio tecnológico masivo y que traen una “bocanada de aire fresco” (p. 84).

Con tal finalidad, la escuela, requiere ese entusiasmo motivador en el proceso educativo, aunado a los elementos tecnológicos de uso cotidiano que propicien los espacios de aprendizaje y de enseñanza

significativos. Igualmente, se valora que el conocimiento y empleo de tecnologías están en la vida cotidiana, por lo tanto, ya se cuenta con ellos en algún nivel de desempeño; en ocasiones, los recursos se sugieren en los cursos o talleres y en los instrumentos que se aplican. También, se atienden las solicitudes que los académicos realizan sobre talleres o capacitaciones que consideran requieren en los grupos de estudiantes a su cargo.

Instrumentos

Para la recolección de la información, se utilizó un cuestionario, validado con tres académicos de las diferentes áreas de *la enseñanza*; según Barrantes (2014), “se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad, por otra parte se recomienda aplicarlo por la prontitud en la recogida de los datos” (p. 301). Dado lo anterior, se consideró importante utilizar este recurso para agilizar la recogida de los datos.

Talleres impartidos

Los talleres se realizaron con académicos de la División de Educología y estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica. El *Proyecto Aprender y Enseñar en la Virtualidad* colabora con la formación de académicos y estudiantes en recursos de apoyo con las TIC. Como lo indican Mominó y Sigalés (2016), “se trata de adoptar una solución organizativa en la que el profesorado pueda encontrar condiciones que le permitan modificar sus prácticas docentes, expectativas tradicionales, contribuir a la innovación y desarrollar su propia trayectoria profesional” (p. 142).

A continuación, se explica el proceso llevado a cabo en cada uno de los talleres realizados.

Académicos de la División de Educología

El taller impartido sobre el uso de recursos TIC para crear un portafolio académico surgió de la necesidad de conocer herramientas que apoyen al docente y a estudiantes en el desarrollo de su práctica. Es por ello que se trabajó con la herramienta *Wix*, la cual contiene espacio para realizar una página web en línea, en la que los estudiantes y docentes pueden agregar contenido referente a lo trabajado en un curso, como una manera de documentar o sistematizar su práctica: planeamientos,



bitácoras, asistencia, imágenes, experiencias, entre otros. Además, se dieron talleres en el uso de *Google Drive*, como método de realizar trabajos en forma conjunta, al preparar recursos de manera colaborativa y compartirlos entre sí.

Este página web se diseñó con la plataforma **WIX.com**. Crea tu página web hoy. [Comienza ya](#)



Talleres sobre uso de TIC 2017

[Presentación](#) [Taller uso del Blog](#) [Contacto](#)

Uso del blog, a estudiantes del curso Desafíos didácticos en la práctica docente de la Enseñanza del Francés I ciclo 2017, profesora Milena Montoya.



Figura 1. Taller uso de *Wix* para estudiantes de Enseñanza de las Ciencias

Nota: Elaboración propia de las personas autoras.

Estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Pedagogía

El taller se ofreció a estudiantes de primer ingreso de la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica, en el cual se les enseñó o reforzó el uso del aula virtual institucional y herramientas tecnológicas, dado que la modalidad de estudio de la licenciatura es bimodal y los estudiantes deben dominar las herramientas que contiene esa aula virtual. Este taller se ofrece una vez al año.

Para la realización de talleres a los estudiantes, algunos académicos de la división contemplan, con anterioridad, en sus programas de cursos, el taller sobre el uso de TIC que necesitan les impartan los integrantes del proyecto, con el fin de ser utilizadas durante el curso.

Talleres impartidos por parte del Proyecto Aprender y Enseñar en la Virtualidad

Durante el año, entre los académicos que solicitaron el apoyo de talleres, estuvo, primeramente, la docente de Enseñanza del Francés, en el I ciclo de 2017, en el curso Desafíos Didácticos en la Práctica Docente de la Enseñanza del Francés. Allí los estudiantes aprendieron a realizar un *blog* con fines pedagógicos, el cual consistió en colocar (colgar) material alusivo a los temas que muchas veces los docentes de la carrera no encuentran en las instituciones educativas que imparten francés. La idea de la docente del grupo de realizar estos *blogs* consistió en que los mismos estudiantes pudieran compartir ese material con los profesores quienes acompañaron en la práctica docente, de tal manera que se les facilitará el proceso de enseñanza.

Por otra parte, la profesora que impartió el curso Recursos Didácticos para la Enseñanza de la Matemática, en el I ciclo de 2017, solicitó al proyecto la colaboración para brindar un taller sobre herramientas tecnológicas que pudieran utilizarse en el desarrollo del curso. A los beneficiados se les enseñó a utilizar *Genial.ly*, para crear presentaciones en línea; *Fotojet*, para recortar y diseñar imágenes; *Tagul*, para construir nubes de palabras, y *Powtoon*, para crear un vídeo educativo.

En lo que se refiere al taller dirigido a los académicos de la División de Educología, se realizó en II ciclo de 2017. Consistió en enseñar a crear un portafolio académico en la herramienta *Wix*; cada docente elaboró uno, con el fin de que lo pudieran utilizar en sus cursos.

De acuerdo con Mominó (2016), “la flexibilidad es un requisito fundamental para organizar la actividad educativa, al adaptarse a nuevas formas de enseñanza con tecnologías de tal manera que puedan mejorar las prácticas educativas” (p. 142). Las prácticas educativas deben aprovecharse para realizar nuevas propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que el estudiantado considere interesantes; en ello, se requiere la participación, tanto del cuerpo docente como del estudiante, de manera que se pueda construir conjuntamente, a partir del concepto de colaboración.

Seguimientos en línea

Se aprovecha un recurso que la universidad dispone para uso de la comunidad educativa, el aula virtual. A través de esta herramienta, se desarrollan diferentes capacitaciones, favoreciendo la participación



en línea de los académicos para mantenerse actualizados con el uso de nuevos recursos o aplicaciones tecnológicas. Además, se da un proceso de seguimiento a las capacitaciones y talleres impartidos, donde los interesados elaboran trabajos y son compartidos por medio de correos electrónicos o de *blogs*.

Resultados

A partir del instrumento utilizado para obtener la información, se analizaron los siguientes datos, como resultados obtenidos.

Datos de los estudiantes de licenciatura

Se aplicó el cuestionario a quince estudiantes de primer ingreso a la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica. Ante la consulta sobre los recursos en los que se sentían preparados, ellos indicaron: el dominio en el uso y trabajo con *blogs*; posteriormente, con buscadores en la web, elaboración de *wikis*, chats y foros electrónicos; por último, indican su conocimiento básico en el proyector de diapositivas, *video beam* y multimedia.

En la pregunta que se les hizo a los estudiantes sobre la importancia de estar preparados en los medios audiovisuales, informáticos y TIC, ellos consideraron importante conocer sobre los buscadores en la web, las bases de datos de revistas electrónicas, el proyector con diapositivas y el correo electrónico, seguidos del *video beam*, el equipo de producción de video, el retroproyector y, por último, el foro electrónico y multimedia.

En lo que se refiere a la finalidad educativa o pedagógica de usar las tecnologías de la información y comunicación, los estudiantes manifestaron lo siguiente: sirven para motivar, despertar y mantener el interés de sus alumnos; guían los aprendizajes de sus alumnos; proporcionan información a los estudiantes; familiarizan a sus alumnos con entornos y les ofrecen retroalimentación.

De lo anterior, se considera importante lo que manifiestan los encuestados, dado que el papel del docente es fundamental para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje; él debe estar atento, involucrarse en las necesidades de los estudiantes. Como se indica en el libro *la Alegría de educar*, “Tenemos que atender las necesidades de formar personas éticas, creativas, que den lo mejor de sí mismas y para ello tenemos que ocuparnos de identificar anhelos, proyectos destrezas” (Manel, 2015, p. 27).

De acuerdo con los comentarios finales sobre el uso de las TIC, los estudiantes manifestaron: el uso de las tecnologías fomenta el aprendizaje desde el punto de vista de cómo se estimula, con la finalidad de que se pueda dar un gran aprovechamiento; las metodologías y los medios son necesarios para el desarrollo de la clase, sin embargo, el Ministerio de Educación Pública no capacita lo suficiente y existe un sentimiento de desactualización a la hora de realizar las clases; es fundamental estar actualizado en materia de TIC y tener presente que estas son un medio, no la finalidad. Otros externaron que el uso de las tecnologías es indispensable (dicho también de la mano de continuar actualizados); consideran que hay que fomentar el uso de las TIC y aprovecharlas en el ámbito educativo, dada su importancia como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados obtenidos de los académicos de la División de Educología

En lo que se refiere al instrumento completado por 16 académicos de la División de Educología, en un estudio realizado en el 2016, para conocer las herramientas tecnológicas que han usado los docentes, se obtuvo que ellos tienen conocimientos en aula virtual institucional (foros, *chat*, glosarios, tareas), *Google Drive*, recursos de acceso libre (*Prezi*, *blogs*, *wikis*, foros, videoconferencias, *Issuu*, glosarios, entornos virtuales, *mindmapping*, *Weebly*, *Powtoon*, edición de videos, *Slide Share*), redes sociales (*Facebook* y *YouTube*), buscadores, entre otros. Esto permite involucrar a los estudiantes en el conocimiento y uso de las diferentes herramientas tecnológicas.

Conclusiones

Los docentes universitarios de la División de Educología, quienes se encuentran comprometidos con su disciplina, se interesan en aprender las utilidades que pueden favorecer el conocimiento de sus estudiantes, al aprovechar las TIC como una forma de incluirse, para desarrollar motivación, habilidades de discernimiento y el fomento de la conciencia en los individuos de su entorno.

Se cuenta, en la División de Educología, con el servicio de conexión a la *web*, la cual cubre todo el campus universitario Omar Dengo; sin embargo, se detecta, en ocasiones, que no resuelve, como se espera,



las necesidades del docente y de los estudiantes para el uso efectivo de las tecnologías de la comunicación.

En la División de Educología, se promueve el empleo de las TIC, pues se cuenta con recursos básicos como dos laboratorios informáticos, una biblioteca, equipo de préstamo de computadora, cañones de luz instalados en las aulas, pizarras inteligentes, plataformas *Moodle* y un sistema de correo institucional.

La realización de diferentes talleres en el transcurso de las clases ha generado interés por parte de los docentes y estudiantes, pues allí mismo logran estimar su verdadero uso, al relacionar, en la práctica, su provecho en una determinada disciplina.

El empleo de las tecnologías de la información y comunicación es importante para el desarrollo de clases más creativas y que generen interés por aprender los contenidos de la materia, pero es responsabilidad de cada docente buscar los medios para capacitarse y no depender de otras instancias; por ejemplo, el Ministerio de Educación Pública (MEP), la Universidad Nacional, entre otros.

Muchos docentes de la DE han generado, entre sí, unión a través de las consultas, al compartir y observar actividades realizadas por sus compañeros, con diferentes *apps*. Se logra, así, un espacio más cálido y real, al afrontar los desafíos en los cursos del centro.

De esta investigación, se evidencia que hay interés, por parte de los académicos, la Licenciatura en Pedagogía con énfasis en Didáctica, la Dirección de la División y los estudiantes, por conocer sobre recursos de apoyo con TIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado lo anterior, el *Proyecto Aprender y Enseñar en la Virtualidad* está en la mejor disposición de acompañar los procesos de formación en tecnologías de la información y comunicación.

Recomendaciones

- Propiciar espacios de aprendizajes por ciclo lectivo sobre el uso de TIC, por parte de los integrantes del *Proyecto Aprender y Enseñar en la Virtualidad*, en las diferentes carreras de la Enseñanza de la División de Educología, para ser utilizados en el desarrollo de los cursos.
- Motivar al personal docente para que continúe capacitándose en materia de recursos TIC y, por ende, contribuir a una formación

más interactiva con el apoyo de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Los investigadores de esta propuesta consideran importante que, para futuros estudios, se pueda indagar: ¿De qué manera el docente actual puede autocapacitarse en herramientas TIC? ¿Cómo aprovechar los dispositivos móviles del estudiantado para que puedan trabajar en herramientas colaborativas con TIC, en el aula y en trabajos extraclase?

Referencias

- Barrantes, R. (2014). *Investigación: un camino al conocimiento*. San José: EUNED.
- Dirección de Recursos Tecnológicos en Educación, Instituto de Desarrollo Profesional “Uladiaslao Gámez Solano” y Centro de Investigación y Docencia en Educación. (2017). *Prácticas didácticas mediadas con TIC por los docentes de la Educación General Básica de catorce regiones educativas de Costa Rica*. San José: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de https://www.mep.go.cr/sites/default/files/practicas_didacticasTIC.pdf
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. *VII Foro Latinoamericano de Educación EXPERIENCIAS Y APLICACIONES EN EL AULA*. Buenos Aires, Argentina.
- Manel, J. (2015). *La alegría de educar*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Moreno, A. (2015). Enfoques en la formación docente. *Ra Ximhai*, 11(4), 511-518.
- Mominó, J. y Sigalés, C. (2016). *El impacto de las TIC en la educación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Padilla, W. (2015). *El impacto de las TIC en la universidad del Siglo XXI en La Tecnologías de la Información y la Comunicación Potenciando la Universidad del Siglo XXI. CLAVES PARA UNA POLÍTICA TIC UNIVERSITARIA*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/289375288_TIC_Potenciando_la_Universidad_del_Siglo_XXI
- Tam, J. (2015). *La universidad del Siglo XXI, en Las Tecnologías de la Información y la Comunicación Potenciando la Universidad del Siglo XXI. CLAVES PARA UNA POLÍTICA TIC UNIVERSITARIA*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.



Normas de Publicación en la *Revista Ensayos Pedagógicos*

A. Aspectos generales del manuscrito:

- La Revista *Ensayos Pedagógicos* publica ensayos, artículos de investigación, artículos de sistematización de experiencias y artículos de revisión bibliográfica, los cuales deben ser originales e inéditos en idioma español o inglés.
- Los manuscritos enviados a la Revista *Ensayos Pedagógicos* NO DEBEN ESTAR SIENDO SOMETIDOS A REVISIÓN EN OTRA REVISTA SIMULTÁNEAMENTE.
- Los manuscritos deben ser enviados directamente a la dirección electrónica ensayosped@una.ac.cr
- La extensión de los trabajos deberá ser de 10 a 20 páginas máximo en tamaño carta, escritas en letra ARIAL 11, a espacio y medio, en formato .doc o .docx (Microsoft Office Word) o bien .odt (Libre Office). Todas las páginas deben estar numeradas en el margen inferior derecho y todos los párrafos deben poseer sangría.
- Al inicio de cada ensayo o artículo, la persona autora debe incluir un resumen –no mayor a 200 palabras- en español e inglés (*abstract*), que refleje fehacientemente el contenido desarrollado.
- A continuación, la persona autora debe señalar las que, en su criterio, son las palabras claves o descriptores del texto (*keywords* para el resumen en inglés). Para este propósito, se recomienda el uso de un tesoro, como por ejemplo el Tesoro de la UNESCO.
- Las citas bibliográficas incluidas en el texto y la lista de referencias empleadas deben cumplir consistentemente con el formato APA 2010.
- Las notas al pie de página deben estar correctamente enumeradas. Se deben utilizar solamente para comentar, discutir o ampliar la información aportada en el texto, pero NO para incluir referencias bibliográficas. Se deberán escribir en letra arial 8.

- Si el trabajo contiene tablas o figuras, estas deben poseer la suficiente resolución para asegurar la nitidez del trabajo de impresión y deben contar con la autorización respectiva para su divulgación de no ser de autoría propia. Se recomienda que las tablas y figuras estén en escala de grises.
- Se permite adjuntar archivos complementarios para los artículos, como imágenes, videos, hojas de cálculo con datos, etc. de un tamaño máximo de 10 Mb.

B. Preparación del manuscrito:

- El título debe aparecer centrado en letra ARIAL 14 en negrita.
- Inmediatamente después del título debe aparecer el nombre de la persona autora, su afiliación académica actual (institución académica donde labora), país y su correo electrónico, todo esto alineado a la derecha, en letra 12 y sin negrita.
- Se debe incluir una nota al pie de página con referencia al nombre de la persona autora (es) con números arábigos que incluya una breve reseña autobiográfica (profesión, grado académico superior alcanzado y universidad donde obtuvo el título). Se recomienda a todas las personas autoras incluir un identificador ORCID (*Open Researcher & Contributor ID*).
- Después se incluirá el resumen en español seguido de las palabras clave.
- Debajo del resumen en español, debe aparecer el resumen en inglés (*abstract*) seguido de las palabras clave (*keywords*). Nota: Se debe evitar el uso de programas informáticos para traducción. El Consejo Editorial puede apoyar a las personas autoras que necesiten ayuda con la traducción.
- Los subtítulos o apartados de todo trabajo deben cumplir con el formato APA 2010.

C. Procedimiento de recepción de artículos:

- El texto del ensayo o artículo debe ser enviado por correo electrónico a la dirección oficial de la Revista.
- Además, al momento de hacer el envío del trabajo, la persona autora deberá llenar el documento denominado “Declaración de



originalidad y cesión de derechos.” El envío de este documento es indispensable para iniciar el proceso de evaluación de todo trabajo publicable.

- Todo el material señalado en los puntos anteriores deberá enviarse en formato digital.

D. Procedimiento de dictaminación:

- Una vez recibidos los ensayos o artículos, el Consejo Editorial verificará que los manuscritos cumplan con el formato requerido y la línea temática de la Revista. De lo contrario, serán devueltos a la persona autora, ya sea recomendando que lo publique en otro medio (cuando su contenido no sea afín al alcance de la Revista) o bien para que realice las modificaciones requeridas.
- Seguidamente el Consejo Editorial analizará la temática del ensayo o artículo y seleccionará a un equipo dictaminador externo idóneo para realizar el proceso de dictaminación. La dictaminación de ensayos o artículos se llevará a cabo por medio del procedimiento "doble ciego," en el cual ni las personas autoras ni las personas dictaminadoras conocerán la identidad de las otras.
- Una vez que el manuscrito es dictaminado, se emite uno de los siguientes fallos: 1. Que sea publicado, 2. Que sea publicado cuando se realicen las modificaciones sugeridas por las personas dictaminadoras o 3. No publicar.
- El dictamen que cada persona dictaminadora emita se discutirá en reunión del Consejo Editorial, el cual dará el dictamen definitivo.
- De no existir modificaciones, el ensayo o artículo quedará aprobado. Si las personas dictaminadoras del trabajo recomiendan algunas modificaciones, la persona autora será la responsable de hacerlas, en un plazo de 15 días naturales después del envío de estas mismas. De igual modo, cada persona autora es responsable de revisar el manuscrito final para verificar que no contenga errores y así evitar malos entendidos futuros.
- En caso de discrepancia por parte las personas dictaminadoras, el Consejo Editorial recurrirá a una persona dictaminadora adicional para que su criterio permita emitir un dictamen positivo o negativo por mayoría simple.

- En todo caso, oportunamente el Consejo Editorial se comunicará por correo electrónico con la persona autora para informarle el resultado final del proceso.

Cualquier información adicional pueden solicitarla a la siguiente dirección electrónica: ensayosped@una.ac.cr



Guía de valoración para trabajos publicables en la Revista *Ensayos Pedagógicos*

Descripción: Esta guía nace con el propósito de orientar a los dictaminadores(as) que evaluarán los trabajos enviados a la Revista Ensayos Pedagógicos de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Esta guía se entrega en formato .doc de Microsoft Office Word con el fin de que puedan escribir donde consideren conveniente y sin límite de espacio. Toda la información referente a las identidades de los/las autores(as) y los/las dictaminadores(as) se mantendrá en absoluta confidencialidad.

Datos generales

Nombre del/la Dictaminador(a): _____

Título del Trabajo: _____

Fecha: _____

Recomendación	Marque una equis (X)
Que sea publicado.	
Que sea publicado cuando el/la autor(a) realice las modificaciones sugeridas por los/las dictaminadores(as).	
No publicar	

En caso de haberlo aprobado, ¿Cómo considera usted que puede ser publicado el trabajo?

Tipo de Trabajo	Marque la Casilla	Observaciones
Ensayo		
Artículo Científico		
Artículo Teórico-Práctico (Experiencia Didáctica)		
Artículo de Revisión Bibliográfica		

En la siguiente página se presentan los aspectos generales para valorar en el trabajo:

Aspectos generales por valorar en el contenido del trabajo

Instrucciones

Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
El título brinda una idea clara sobre el contenido del trabajo.				
El resumen describe el contenido del trabajo de una manera clara y concisa.				
El resumen se presenta en un solo bloque y contiene menos de 200 palabras.				
Se incluye una lista de palabras claves pertinentes para el trabajo.				
Las diferentes secciones del trabajo se relacionan coherentemente unas con otras; por ejemplo, existe congruencia entre el título, el contenido y las conclusiones.				
La organización del trabajo es clara y coherente.				



Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
El trabajo evidencia originalidad en las ideas desarrolladas.				
Las conclusiones del trabajo son consistentes con el desarrollo del texto.				
Las conclusiones se derivan del análisis de la información.				
Se explicitan las posiciones personales fundamentadas sobre el tema tratado o se aportan las propias reflexiones y aprendizajes del trabajo desarrollado.				
Existe una posición crítica del/ la autor(a) en el trabajo.				
El trabajo ofrece una contribución sustancial al campo de estudio tratado.				
Las fuentes bibliográficas utilizadas son suficientemente actuales.				
Las fuentes bibliográficas utilizadas son variadas (libros, artículos, documentos electrónicos, etc.).				
Las citas empleadas en el texto son pertinentes al tema desarrollado.				
Existe balance entre las citas utilizadas y el aporte crítico del/ la autor(a).				
El escrito cumple con el formato APA para citas.				
La lista de referencias cumple con el formato APA.				
Se citan todas las fuentes incluidas en la lista de referencias.				

Aspectos	Si	No	NA	Observaciones
Las tablas o figuras se presentan adecuadamente (tipo y tamaño de letra, resolución, formato, etc.).				
Las tablas o figuras se analizan adecuadamente.				
Las tablas o figuras utilizadas son pertinentes para el desarrollo del trabajo.				
El tratamiento de la información en el trabajo evidencia ética.				



Tipos de trabajos y su contenido

Instrucciones Generales

Complete únicamente la tabla correspondiente al tipo de trabajo revisado de la manera más objetiva posible.

Ensayo

Instrucciones

Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el ensayo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción incluye el planteamiento del tema, los objetivos o propósitos y posicionamiento conceptual que se utilizará en el texto.					
Se plantea una tesis clara.					
Se presentan argumentos sólidos para defender la tesis.					
Se presentan evidencias claras para apoyar los argumentos.					
Se describen claramente las conclusiones alcanzadas.					

Comentarios adicionales:

Artículo de investigación

Instrucciones: Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción describe claramente el problema de investigación que se estudió junto con los propósitos u objetivos de la investigación.					
Se realiza una discusión crítica de trabajos de investigación recientes de características similares a la investigación realizada.					
Se desarrollan claramente los referentes teóricos que se utilizaron para realizar la investigación.					
Se describe con claridad el tipo de investigación realizada, el contexto y los participantes del estudio, los instrumentos o técnicas para la recolección de datos, los procedimientos para el análisis de los datos, los procedimientos que se siguieron y las consideraciones éticas del estudio.					
Se valora el grado de cumplimiento de los objetivos o propósitos del estudio, se describen las limitaciones encontradas y se ofrecen recomendaciones para investigaciones futuras.					

Comentarios adicionales:



Artículo teórico-práctico (Experiencia didáctica)

Instrucciones: Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción describe claramente los aspectos generales que motivaron la experiencia junto con sus objetivos o propósitos.					
Se hace una revisión y discusión crítica de experiencias previas similares que se hayan encontrado en la literatura.					
Se desarrollan claramente los referentes teóricos que se utilizaron.					
Se describe con claridad de que manera se pusieron en práctica las técnicas o estrategias utilizadas.					
Se valora el grado de cumplimiento de los objetivos y propósitos de la experiencia junto con limitaciones y recomendaciones.					

Comentarios adicionales:

Artículo de revisión bibliográfica

Instrucciones: Marque una equis (X) y añada sus observaciones según corresponda.

En el artículo, ...	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Observaciones
La introducción plantea la situación, objetivo o problema que motivó la redacción del artículo junto con la descripción del principio de organización retórico que se utilizará en el texto.					
Se describe con claridad qué criterios se emplearon para la búsqueda y selección de las áreas temáticas por discutir.					
Se describe de qué manera se analizó la información.					
Se identifica los aspectos relevantes conocidos sobre el tema revisado y se analizan críticamente.					
Se confronta el análisis y se enriquece teóricamente con el aporte de otros autores y el criterio propio del autor del artículo.					
Se describen claramente las conclusiones alcanzadas en el desarrollo del texto.					

Comentarios adicionales:



Declaración de originalidad y cesión de derechos de autor

Señores (as)
Consejo Editorial
Revista (nombre de la revista)

La(s) persona(s) abajo firmantes, en su condición de autor (es / as) del artículo:

Incluir título del trabajo aquí

postulado para su evaluación ante la Revista, DECLARA(N) BAJO FE DE JURAMENTO que:

- El ensayo/artículo es original e inédito.
- El ensayo/artículo nunca ha sido publicado en otra revista impresa, electrónica ni en ningún otro medio escrito u órgano editorial.
- El ensayo/artículo no está postulado, simultáneamente, para su publicación en otras revistas ni órganos editoriales.
- Todos(as) los(as) autores(as) del ensayo/artículo han contribuido intelectualmente en el documento por partes iguales (en caso de autorías colectivas).
- Todos(as) los(as) autores(as) han leído y aprobado el manuscrito postulado (en caso de autorías colectivas).
- Conviene(n) en que la Revista no comparte necesariamente las afirmaciones que en el artículo se manifiestan.
- Todos los datos de citas dentro de texto y sus respectivas referencias bibliográficas tienen el crédito y fuente debidamente identificados.
- Todas las fuentes bibliográficas incluidas en la lista de referencias fueron empleadas dentro del texto.

- Aportan los permisos o autorizaciones de quienes poseen los derechos patrimoniales para el uso de tablas y figuras (ilustraciones, fotografías, dibujos, mapas, esquemas u otros) en el escrito.
- En caso de ensayos o artículos elaborados como obras en colaboración, los(as) autores(as) abajo firmantes designamos a (incluir nombre de autor aquí) como encargado(a) de recibir correspondencia y con autoridad suficiente para representar, en condición de agente autorizado(a) a los demás autores(as).

Accepta(n) la cesión de derechos de autoría para la difusión de los artículos, lo que implica:

- Ceder a la Revista los derechos de reproducción, tanto por medios impresos como electrónicos, incluyendo Internet y cualquier otra tecnología conocida o por conocer y durante el tiempo definido de acuerdo con la organización y aprobación del Consejo Editorial.
- Conservar a perpetuidad los derechos de autoría del ensayo o artículo.
- Regirse por las normas de la Revista en cuanto a procedimientos, formato, corrección, edición, publicación y otros requerimientos que se solicitan en las “Instrucciones a los autores(as)”.
- Suscribirse al Código de ética y buenas prácticas de la Revista Ensayos Pedagógicos.
- Autorizar a la Revista a realizar correcciones de formato y estilo (formato APA, puntuación, gramática, uso de vocabulario) que se considerasen pertinentes, así como, la traducción a cualquier idioma o dialecto de la obra o parte de esta.
- • Suscribirse a la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional, lo cual implica la posibilidad de que tanto los/las autores(as) y las/los lectores(as) puedan de forma gratuita descargar, almacenar, copiar y distribuir la versión final aprobada y publicada (post print) del artículo, siempre y cuando se realice sin fines comerciales, no se generen obras derivadas y se mencione la fuente y autoría de la obra.
- Autorizar a los/las autores(as) de ensayos/artículos a almacenar, copiar y distribuir la versión pre print de sus trabajos en tanto se incluya una referencia en el documento con el siguiente formato: Apellido, Inicial. (En prensa). Título del trabajo. Ensayos Pedagógicos.



Autorización para publicar el correo electrónico

En cuanto a la publicación del correo electrónico de la(s) persona(s) escritor (es/as) de este artículo :

Sí se acepta _____ No se acepta _____

Si se acepta, anote(n) el (los) correo (s):

Se le(s) comunica que, en caso de no autorizar la publicación del correo electrónico, se incluirá, en su lugar, el de la Revista.

FIRMA(S) _____

Institució _____

País _____

FECHA: _____



Ensayos Pedagógicos

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
División de Educología

Grupo lector externo

Abdiel Rodríguez Reyes
Universidad de Panamá, Panamá

Alexander Gorina Sánchez
Universidad de Oriente, Cuba

Ana Azofeifa Lizano
Universidad Nacional, Costa Rica

Daiana Yamila Rigo
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Erick Salas Acuña
Insituto Tecnológico, Costa Rica

Eugenia Boza Oviedo
Universidad Nacional, Costa Rica

Fernando Arturo Romero Ospina
Institución Educativa Gonzalo Jiménez de Quesada, Colombia

Floralba del Rocío Aguilar Gordón
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Francisco González Alvarado
Universidad Nacional, Costa Rica

Francisco Mora Vicarioli
Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Giannina Seravalli Monge
Universidad Nacional, Costa Rica

Giselle León León
Universidad Nacional, Costa Rica

Javier Gil Quintana
Universidad Católica de Ávila, España

Jorge Martínez Pérez
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Jorge Lizandra Mora
Universidad de Valencia, España

Juan Gómez Torres
Universidad Nacional, Costa Rica

Kattia Vasconcelos Vázquez
Universidad Nacional, Costa Rica



Ensayos Pedagógicos

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
División de Educología

Lode Cascante Gómez

Universidad Nacional, Costa Rica

Luz Emilia Flores Davis

Universidad Nacional, Costa Rica

María A. Socorro

Universidad Politécnica Territorial del Estado Mérida Kléber Ramírez,
Venezuela

María de Lourdes Vargas Garduño

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

María del Valle de Moya

Universidad de Castilla-La Mancha, España

María Ester Morales Ramírez

Universidad Nacional, Costa Rica

María Flor Abarca Alpízar

Universidad Nacional, Costa Rica

María Jesús Zárate Montero

Universidad Nacional, Costa Rica

Marianella Castro Pérez

Universidad Nacional, Costa Rica

Maura Espinoza Rostrán

Universidad Nacional, Costa Rica

Maurizia D' Antoni

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Marvin Fernández Valverde

Universidad Nacional, Costa Rica

Milena Montoya Corrales

Universidad Nacional, Costa Rica

Mónica Morales Barrera

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Nancy Torres Victoria

Universidad Nacional, Costa Rica

Nicolás Patierno

Universidad Nacional de La Plata-Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas, Argentina

Patricia Aquino Zúñiga

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México



Ensayos Pedagógicos

Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE)
División de Educología

Pedro Gil Madrona

Facultad de Educación de Albacete, España

Rita Isabel Hernández Gómez

Universidad Nacional, Costa Rica

Rocío Chao Fernández

Universidad da Coruña, España

Sergio Augusto Romero Servin

Universidad de Guanajuato, México

Valeria Emiliozzi

Universidad Nacional de La Plata-Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas, Argentina

Virginia Cerdas Montano

Universidad Nacional, Costa Rica

Veronika de la Cruz Villegas

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Vivian Carvajal Jiménez

Universidad Nacional, Costa Rica

Yarina Paniagua Cortés

Universidad Nacional, Costa Rica

