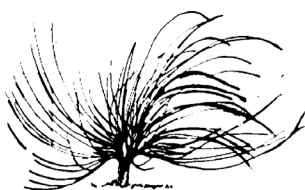


Ensayos Pedagógicos

Volumen XI, número 1



Enero-junio, 2016





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

Revista indizada en: REDIB, Latindex, IRESIE y Dialnet

Otras bases de datos: Sherpa/Romeo, MIAR 2015, OEI, Journals for Free, Sicultura

Rectora

Dr. Alberto Salom Echeverría

Decana CIDE

Ileana Castillo Cedeño

Vicedecana

Sandra Ovares Barquero

Directora de la División de Educología

MEd. Hermina Ramírez Alfaro

Dirección de la edición

Licda. Marlene Aguirre Chaves

Directora

Licda. Marlene Aguirre Chaves

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

maguirrech@hotmail.com

Consejo Editorial Interno

Licda. Marlene Aguirre Chaves

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

maguirrech@hotmail.com

Magíster Juan Pablo Zúñiga Vargas

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

juan.zuniga.vargas@una.cr

Lic. Jerry Murillo Mora

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

jermurillo@gmail.com

M.Sc. Susana Jiménez Sánchez

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

sujisa@gmail.com

M.Ed. Maura Espinoza Rostrán

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

mneliaesp@racsa.co.cr

M.Ed. Rita Arguedas Víquez

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

ritaarg@hotmail.com

M.Ed. Olga Guevara Álvarez

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

olga.guevara@gmail.com

M.Ed. Marvin Fernández Valverde

Universidad Nacional

Heredia, Costa Rica

fermarvin@gmail.com

Consejo Editorial Externo

Marta Rojas Porras

Universidad de Costa Rica

San José, Costa Rica

merojasporras@yahoo.com

Jeison Alfaro Aguirre

Instituto Tecnológico de Costa Rica

Cartago, Costa Rica

jalfarao03@gmail.com

José Daniel Villalobos Gamboa

Universidad Estatal a Distancia

San José, 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

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 Díaz

Escuela de Educación de Torres Novas

Portugal

migdias@gmail.com

Ph.D. Javier Simonovich

The Max Stern Academic College of Emek Yezreel

Israel

javiers@yvc.ac.il

Ph.D. Alberto Ramírez Martinell

Universidad Veracruzana

Xalapa Veracruz, México

albramirez@uv.mx

Consejo Editorial de la Universidad Nacional

M.Sc. Marybel Soto Ramírez Presidenta

M.A. Bianchineta Benavides Segura Secretaria

M.L. Gabriel Baltodano Roman

MI. Erik Alvarez Ramírez

Dra. Shirley Benavides Vindas

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

Vol. XI, N° 1
Enero-junio, 2016

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

M. L. Marta Rojas Porras

Asistente

Karen Chaves Arias

Diseño de Portada

Érick Quirós Gutiérrez

Dirección Editorial

Alexandra Meléndez, amelende@una.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.cr



TABLA DE CONTENIDOS

Presentación	9
Editorial	11
ENSAYOS	
Percepción Sistémica de la Innovación Educativa: Reflexiones Desde el Nuevo Paradigma Científico <i>Giovanni Sánchez Chacón</i>	17
Reflexiones sobre el Posconflicto: Aprendizaje de la Historia <i>Fernando Arturo Romero Ospina</i>	41
Gestión de la Diversidad: Aportes para un Liderazgo Inclusivo <i>Karla Jiménez Porras y Vanessa Jiménez Porras</i>	57
Liderazgo Intersubjetivo: Hacia una Emancipación Educativa <i>Libia Mijares Luna</i>	73
La Metodología Participativa para la Intervención Social: Reflexiones desde la Práctica <i>Flor Abarca Alpízar</i>	87
ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E INVESTIGACIONES	
Justicia Social para una Vivencia Afectiva y Sexual en Costa Rica <i>Manuel Arturo Fallas Vargas, José Antonio García Martínez, Nancy Torres Victoria y Adriana Romero Hernández</i>	113
Evaluación de Estrategias de Enseñanza Orientadas a Competencias: Una Comparación de Caso entre Estilo Orientado a la Competencia y el Orientado al Contenido <i>Martín Gonzalo Zapico</i>	135

Efectividad del Programa Ecológico “Saltando por su Salud” en la Promoción de la Actividad Física y la Auto-Eficacia en Niños y Niñas Escolares de Tercer Grado <i>Carlos Álvarez Bogantes</i>	147
Normas de Publicación en la Revista Ensayos Pedagógicos	171
Guía de valoración para trabajos publicables en la Revista Ensayos Pedagógicos	175
Declaración de originalidad y cesión de derechos de autor	183



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 año 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 de 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 (CIDE) de la Universidad Nacional, se complace en presentar a los lectores de la comunidad universitaria y educadores costarricenses, el volumen XI. No.1 de la Revista Ensayos Pedagógicos.

En esta oportunidad, la Revista ofrece a los lectores una variada línea de posturas y pensamientos diversos, los cuales se atribuyen al trabajo de sus vivencias académicas, investigativas y de aula.

Giovanni Sánchez, presenta una reflexión en torno a los aportes del nuevo paradigma científico y el pensamiento sistémico, los cuales transferidos al ámbito de la educación, podrían aportar herramientas de interés en el desarrollo de una comprensión profunda y holística al hecho educativo.

Por su parte, Fernando Arturo Romero, escribe un ensayo de reflexión sobre el aprendizaje de la historia-política colombiana en la escuela, en el escenario del posconflicto para fomentar proceso de reconciliación. El autor manifiesta que la historia ha tenido diversas definiciones, la cuales han estado presentes en la enseñanza de la escuela, cumpliendo un rol social y político en la construcción de una identidad y memoria oficial.

Las autoras, Karla y Vanessa Jiménez Porras, en su ensayo pretenden analizar las características de las escuelas inclusivas que acogen la diversidad, prestando especial atención a los aspectos relacionados con la gestión de procesos educativos.

Libia Mijares Luna, en su ensayo, busca posicionarse crítica y reflexivamente en cuanto a la figura del liderazgo en las tareas pedagógicas y el abordaje de las realidades educativas que se enfrentan como docentes. De tal forma que se fundamenta en la horizontalidad y en la intersubjetividad como aspectos claves para una modificación de las estructuras de poder dominantes que no escapan al currículo educativo, a las escuelas, a las universidades y a cada contexto socio-educativo que se hace eco de la regulación social tradicional.

Flor Abarca, plantea en su ensayo, que la participación es una necesidad humana sentida y en conexión con el ser, tener y estar de las personas. La participación fortalece las posibilidades de transformación, tanto a nivel individual como colectivo, generando niveles crecientes de autonomía e independencia para el mejoramiento integral de las condiciones de vida. La metodología participativa para la intervención social tiene estrecha relación con todos y cada uno de los momentos de los procesos de aprendizaje, garantiza su efectividad, unidad e integralidad para la realización de procesos de interaprendizaje de impacto real en la vida de las personas aprendientes.

Manuel Arturo Fallas, José Antonio García, Nancy Torres y Adriana Romero, en su artículo, reflexionan sobre la justicia social y las sexualidades, desde un enfoque que responde a un modelo educativo que se centra en el respeto de las diferentes biografías sexuales, partiendo de un principio donde la carencia de justicia social implica una merma en la vivencia afectiva y sexual de las personas. Se sustenta en una revisión y reflexión en torno a la teoría y a la realidad costarricense reflejada en diferentes medios de comunicación actuales.

Martín Gonzalo Pico, en su artículo *Evaluación de Estrategias de Enseñanza Orientadas a Competencias...*, manifiesta que los procesos de enseñanza-aprendizaje es un tema de enorme profusión tanto en términos de teoría como práctica. No obstante, dentro de las llamadas estrategias de enseñanza que emplea el docente pueden distinguirse claramente dos tipos: las clásicas o enfocadas en el contenido y las enfocadas en formación de competencias. La hipótesis de este trabajo es que el empleo de estrategias de enseñanza orientadas a competencias

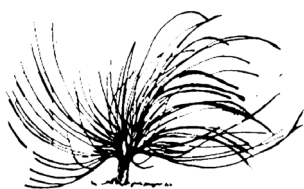


redundará en una mayor tasa de éxito académico así como en una suba relativa de las calificaciones.

Por último, Carlos Bogantes, expresa que el propósito de su artículo fue el de evaluar el efecto del Programa Saltando por su Salud sobre las variables de actividad física y auto-eficacia en niños y niñas de tercer grado usando un modelo ecológico escolar. Como parte del estudio se tomó a 34 niños y 32 niñas con edades promedio de 9.2 años, con un 30% de maestra de participantes con sobrepeso u obesidad. Intervención: estructuración de la clase de educación física para fomentar la actividad física moderada, la enseñanza de actividades físicas para la vida y destrezas conductuales durante, junto con el desarrollo de las condiciones ambientales y apoyo social en el recreo para la realización de actividad física.

De esta manera, la Revista Ensayos Pedagógicos, se complace una vez más en poner a disposición de los lectores, una nueva edición que integra un pensamiento académico muy diverso y remozado.

Licda. Marlene Aguirre Chaves
Directora



ENSAYOS



Percepción sistémica de la innovación educativa: Reflexiones desde el nuevo paradigma científico

*Giovanni Sánchez Chacón*¹
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
giovanni.sanchez.ch@gmail.com

Resumen

El presente ensayo presenta una reflexión en torno a los aportes del nuevo paradigma científico y el pensamiento sistémico que, transferidos al ámbito de la educación, podrían aportar herramientas de interés en el desarrollo de una comprensión profunda y holística de la complejidad subyacente al hecho educativo y, concretamente, del papel relevante que la percepción sistémica de la innovación podría asumir en este escenario.

Palabras clave: Pensamiento sistémico, nuevo paradigma científico, educación, innovación educativa, ecología.



Recibido: 31 de julio de 2015—Aprobado: 25 de abril de 2016

- 1 Doctor en Psicología de la Educación, Cultura y Sistemas Semióticos. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Posgrado en Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, España. Máster en Musicoterapia. Instituto Superior de Estudios Psicológicos, Barcelona, España. Máster en Psicopedagogía. Universidad Estatal a Distancia, UNED, Costa Rica. Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Didáctica de la Música. Universidad Nacional, Costa Rica. Bachiller en Música con énfasis en Educación Musical. Universidad Nacional, Costa Rica.

Abstract

This essay presents a reflection on the contributions of the new scientific paradigm and systemic thinking, which transferred to the education field, could provide tools of interest in the development of a deep and holistic understanding of the underlying complexity of the educational processes and specifically the important role that systemic perception of innovation processes could assume in this context.

Keywords: systemic thinking, new scientific paradigm, educational innovation, education, ecology.

Introducción

Comprender la complejidad de la educación y, concretamente, de los procesos de innovación que en este contexto se generan representa una necesidad de cara a la consolidación de una educación holística, capaz de formar aprendices permanentes, tanto en ámbitos académicos, como en otros escenarios vinculados al desarrollo de competencias genéricas y otras trayectorias personales de aprendizaje que la vida misma demande.

Las aportaciones del nuevo paradigma científico y de la teoría de sistemas aportan herramientas conceptuales, procedimentales y de carácter condicional y estratégico que, transferidas a la educación, arrojan luces que permiten comprender la realidad y funcionamiento de la educación como un sistema complejo en el que entran en juego una serie de variables interconectadas e interdependientes. Comprender las diversas dinámicas que asumen dichas variables en determinados problemas propios de la educación y ser consciente de la complejidad presente en el hecho educativo permite el desarrollo de una nueva comprensión con respecto a este mismo, que redunde en el planteamiento de innovaciones educativas que atiendan, de manera más holística, los desafíos que la educación atraviesa.

En el presente ensayo se abordan, en primera instancia, conceptos claves en torno a al nuevo paradigma científico y cómo estos permiten comprender la realidad y los sistemas vivos desde una perspectiva global, sistémica e integradora. Dichos argumentos se sustentan a partir de los hallazgos obtenidos por diversos desarrollos científicos que, en los últimos 100 años, han venido transformando la visión mecanicista



del mundo, de la realidad e incluso del fenómeno social y humano presente en el hecho educativo. En un segundo momento, dichos conceptos serán abordados en referencia a la complejidad sistémica implícita en la educación, argumentando la necesidad del desarrollo de una comprensión profunda de su naturaleza y de la conciencia con respecto al cómo distintas iniciativas de innovación deberían ser estratégicamente introducidas.

Un nuevo paradigma científico

Gran parte de las creencias que conforman la cultura general de una civilización usualmente están basadas en los paradigmas científicos predominantes en determinadas épocas de la historia. En este marco, Lipton (2009) señala que el antiguo paradigma saliente fundamentaba su concepción de mundo en la física newtoniana, en la cual solo a través del conocimiento de las leyes que dominan la materia se podría tener acceso a la comprensión profunda de la realidad, mientras que el nuevo paradigma emergente está amparado en la física cuántica, al comprender esta el mundo subatómico como un campo energético antimateria, de amplias posibilidades y controlado por leyes que distan mucho de las planteadas por Newton.

A nivel general, podemos afirmar que este nuevo paradigma científico considera la naturaleza como un sistema dinámico y reconoce al planeta como un ser vivo (hipótesis GAIA), capaz de auto organizarse. De acuerdo con Sahtouris (1994), las aportaciones de este paradigma no son del todo nuevas, ya que retoma algunas ideas existentes durante la Edad Media, el Renacimiento y durante la Ilustración, concretamente en la tradición alquímica. También sus aportaciones poseen una compatibilidad palpable con ciertos conceptos filosóficos y humanísticos que diversas tradiciones espirituales antiguas han sugerido milenios atrás.

De acuerdo con Capra y Steindl-Rast (1993), un paradigma podría definirse como una constelación de logros (conceptos, valores, técnicas, etc.) compartidos por una comunidad científica y empleados por esta para definir problemas y soluciones legítimas en torno a un ámbito de conocimiento.

Aunque las bases de este nuevo paradigma se instalaron en la primera mitad del siglo XX, en las últimas décadas un número importante de científicos y científicas han abrazado esta nueva visión de mundo y

de la ciencia, renunciado al viejo paradigma, basado en una ecología mecanicista, superficial, reduccionista y antropocéntrica sobre la vida y la existencia. Al respecto, Rinaldi (2003) argumenta que este antiguo paradigma asume que el conocimiento del funcionamiento de las partes de un fenómeno es suficiente para comprender la complejidad del todo, y esta es la razón por la que el mismo desintegra, divide, reduce, fracciona, separa y fragmenta. Estos principios han sido considerados como parte de una ecología superficial; mientras que el nuevo paradigma sienta las bases de una revolución científica basada en una percepción existencial radicada en una ecología profunda, término atribuido a Naess (1973), el cual sostenía que los seres humanos, al igual que todos los sistemas vivos, coexisten y se automantienen a través de una red de relaciones de interacción e interdependencia.

Los aportes que emergen del nuevo paradigma científico, sin lugar a duda, impregnan de un profundo impacto a la educación y la pedagogía. Esta nueva concepción de la vida, que el nuevo paradigma comporta, asume una comprensión de carácter científico y holístico, tanto de la vida, como del ser humano y del universo. Así, pues, Rinaldi (2003) señala que, a diferencia del antiguo, este nuevo paradigma es organicista o naturalista, al considerar la naturaleza como un sistema orgánico y al reconocer al plantea como un ser vivo, tal y como lo asume la hipótesis GAIA. En general, este paradigma sustituye la visión antropocéntrica y competitiva de la vida, por una más cosmológica, cooperativa y democrática, rescatando la trascendencia de la experiencia humana, la espiritualidad y las emociones vinculadas al amor.

Como se ha visto, este nuevo paradigma no se limita al conocimiento del territorio, sino que pretende comprender, con mayor precisión, la topografía general del mapa, (naturaleza de la vida), ya que al percibir patrones subyacentes, reconoce que el todo es más que la suma de las partes y que cada parte es un todo en sí misma capaz de autoorganizarse. Siguiendo a Rinaldi (2003), se presenta la tabla 1 con una comparación de las características de los paradigmas saliente y entrante.



Tabla 1. Características de los paradigmas saliente y entrante

	ANTIGUO PARADIGMA	NUEVO PARADIGMA
1	Mecanicista	Organicista, naturalista
2	Desintegra, reduce, fracciona y separa	Integra, multiplica, suma, unifica, crea, relaciona, conecta y totaliza
3	Especialista y desintegra el conocimiento	Sintético e integra el conocimiento en redes transdisciplinarias
4	Atiende a la parte	Atiende al todo
5	Estudia objetos	Estudia relaciones
6	Entiende la relación causa - efecto como un proceso línea	Entiende las relaciones como interconexiones no lineales
7	Ritmos mecánicos	Ritmos naturales
8	Rígido y estático	Flexible y dinámico
9	Ordena y organiza	Valora el caos como parte del proceso creativo y de los cambios evolutivos (auto organiza)
10	Determinista	Acepta la incertidumbre, lo imprevisible y el misterio
11	Crea certidumbres ficticias	Crea incertidumbre
12	Cree en la acción	Contempla la acción – reacción
13	Antropocéntrico: relacionado con la ecología superficial	Visión cósmica: relacionado con la ecología profunda
14	Niega toda contradicción o la ignora	Acepta la contradicción en la forma de opuestos complementarios creativos
15	Individualiza	Colectivo, comunitario
16	Patriarcal: dominante y competitivo	Matriarcal: sin ser feminista, democrático y cooperativo
17	Acentúa el poder, el hacer	Acentúa el ser, el amar
18	Intelectual, racional, lógico	Reconoce la inteligencia emocional, valora la intuición y es analógico
19	Crítico	Autocrítico
20	Materialista	Espiritual
21	Preocupado por la forma, la apariencia y la exteriorización	Preocupado por el fondo, la esencia y la interiorización
22	Cuantitativo, mide	Cualitativo, mapea
23	Modelo consumista, ser es tener	Modelo autosustentable, anticonsumista, ser es mucho más que tener

Nota: (Rinaldi, 2003).

Desarrollos científicos en torno al nuevo paradigma

Actualmente, existe un amplio número de disciplinas científicas que han contribuido, con sus aportes, a la conformación de esta nueva comprensión de la vida, cuyas implicaciones en el desarrollo de otros ámbitos del conocimiento han sido notorias en las últimas décadas. Al respecto, Capra (1998) argumenta que este paradigma centra su atención en el desarrollo de una nueva comprensión científica de la vida en todos los niveles de los sistemas vivientes, basándose en una nueva percepción de la realidad con profundas implicaciones no solo para la ciencia y la filosofía, sino también para los negocios, la política, la salud, la vida cotidiana e inclusive la educación. Tomando como base las aportaciones de Rinaldi (2003), a continuación se presenta la tabla 2, en la cual se exponen brevemente algunos desarrollos científicos pioneros y contemporáneos que han contribuido a la construcción científica de esta nueva visión de la vida.

Tabla 2. Primeros desarrollos científicos

Biología	Teoría de los campos morfogenéticos resonantes o hipótesis de la causación formativa
Evolución	Teoría del equilibrio puntuado
Físico – química	Física cuántica, teoría holográfica, teoría del caos
Geobiología	Teoría de GAIA
Matemática	Geometría fractal, teoría de las catástrofes
Teorías de unificación	Sinérgica y teoría general de sistemas
Psicología	Estudios sobre percepción aportados por la psicología gestalt
Psicología transpersonal	Aspectos espirituales involucrados en la transcendencia de la experiencia humana
Psiquiatría	Recuerdos de existencias precedentes a partir de experiencias de hipnosis clínica, estudio de casos y entrevistas a niños/as entre 3 a 5 años
Tanatología y cuidados paliativos	Aportes realizados por estudios sobre experiencias cercanas a la muerte y evidencia de vida después de la vida

Nota: (Rinaldi, 2003).

Después de esta reseña general aportada por la figura 2, a continuación se expondrán, de manera más amplia, los principios de algunos de estos desarrollos científicos que contribuyeron, en su momento y en



la actualidad, en el establecimiento de las bases conceptuales de este nuevo paradigma.

Física moderna

Con los avances de la física moderna, a inicios del siglo XX, en la física de la época se empezó a experimentar cómo los principales fundamentos en los cuales estaba posicionada empezaban a perder sustento ante la nueva evidencia de la realidad subatómica. Al respecto, Bohr (1943) manifestaba:

La gran tensión que hemos soportado durante los últimos años, ha demostrado la insuficiencia de nuestras simples concepciones mecanicistas, y como consecuencia de ello, ha hecho que se tambaleen los cimientos sobre los que estaba basada la interpretación usual de nuestras observaciones. (p. 2)

Fueron los hallazgos en torno a la teoría de la relatividad y el de la física atómica los que vinieron a desmembrar las ideas cimentadas en la percepción newtoniana del mundo, en donde prevalecían la concepciones sobre las partículas elementales sólidas, la naturaleza causal de los fenómenos físicos, el espacio tiempo absoluto y, en general, la idea de una descripción meramente objetiva de los fenómenos de la naturaleza. Dentro de este escenario, fue Albert Einstein, a inicios del siglo pasado, quien sentó las bases de la física moderna, concretamente con los principios expuestos en su teoría de la relatividad y sus hallazgos en torno a la radiación electromagnética, lo cual se convertiría, años después, en las bases de la mecánica cuántica, la cual centró su atención en la investigación de la física del átomo y, concretamente, en la dinámica de las partículas subatómicas. En el marco de estos estudios, la física de la época dio con importantes hallazgos que posteriormente se convertirían en una de las evidencias científicas que darían origen a este nuevo paradigma. A nivel muy general, algunos de estas observaciones se exponen a continuación:

- a. El 99.9% del volumen de los átomos que componen la materia representa un espacio vacío.

- b. Las partículas subatómicas se comportan como un sistema autoorganizado, pudiendo desdoblarse y hallarse en diferentes sitios de forma simultánea (desdoblamiento de las partículas).
- c. Dichas partículas forman conjuntos de partículas entrelazadas y constituidas como un sistema, que con una función de onda, establecen relaciones de interconexión e interdependencia (entrelazamiento cuántico).
- d. Dichas partículas, tras atravesar una bifurcación, pueden experimentar la coexistencia en distintos estados y realidades (paradoja de Schrödinger).
- e. A nivel cuántico, no puede existir un fenómeno que pueda manifestarse físicamente hasta que este mismo sea observado. Desde esta perspectiva, el universo puede existir por el hecho de ser conscientes de su existencia (fenómeno observador).

Los anteriores datos causaron un gran asombro en la física de la época, la cual hasta la fecha, estaba cimentada en un paradigma mecanicista que consideraba el estudio de la materia como la única fuente de interpretación de la realidad. Al considerar que dichas partículas podrían asumir la posición de los “ladrillos” microscópicos de los que está compuesta la materia, es importante destacar su dinámica sorprendente de automantenimiento y autoorganización, lo cual debería tener implicaciones también de cara al conocimiento profundo de nuestra verdadera naturaleza humana.

Biología organicista

Otro ámbito de conocimiento que aportó datos y experiencias de investigación en la conformación del nuevo paradigma corresponde al campo de la biología organicista, en el cual se destacó como característica clave la naturaleza jerárquica de la organización de los organismos vivos. Dichas conclusiones son enfáticas en señalar que toda manifestación de vida se constituye a partir de estructuras multinivel de sistemas dentro de sistemas cada vez más complejos. De acuerdo con Capra (1998), cada sistema forma un todo con respecto a sus partes y es, al mismo tiempo, parte de un todo más global. Siguiendo al mismo autor, vemos que las células se combinan para formar tejidos, estos para formar órganos y estos, a su vez, para formar organismos, los cuales



coexisten dentro de ecosistemas y sistemas sociales. De lo anterior se infiere que en donde quiera que haya vida, encontraremos sistemas vivos coexistiendo dentro de otros más complejos, produciendo redes de sistemas interconectados e interdependientes.

Toda esta visión se nutrió en su momento con los aportes de los científicos chilenos Maturana y Varela, quienes en la década de los 70 denominaron con el nombre de “autopoiesis” a la química de producción, regeneración y automantenimiento de los sistemas vivos. Desde esta óptica, “auto” posee una connotación de referencia a “sí mismo” que pone en evidencia la autonomía de los sistemas autoorganizadores y, por otro lado, “poiesis”, pertenece a la raíz griega “poesía” que significa “creación”. De esta manera, el término autopoiesis está íntimamente vinculado con la creación de sí mismo como principal característica de los sistemas vivos.

Como veremos más adelante, dichos conceptos han sido empleados posteriormente por la teoría de sistemas y también transferidos al área de la sociología, con el propósito de trazar una relación entre estos y los procesos sociológicos implicados en el auto mantenimiento y organización de los seres humanos en la sociedad.

Ecología profunda

La palabra ecología proviene del griego “*oikos*”, cuyo significado es “casa”. Esta concibe el planeta tierra como un hogar, centrando su atención en las relaciones que vinculan a sus habitantes. Por su parte, Capra (1998) señala que la ciencia de la ecología emergió de la escuela organicista de biología durante el siglo XIX, justo en el momento en que se comenzó a estudiar las comunidades de organismos. Todo este movimiento fue impulsado, en primera instancia, por el biólogo alemán Ernst Haeckel, quien definía la ecología como la ciencia de las relaciones entre los organismos y el mundo exterior que le rodea.

Más adelante, Naes (1973) plantea el término ecología profunda, el cual considera los organismos como nodos en la red biosférica o campo de relaciones intrínsecas. Es decir, sostiene que todos los organismos vivos están articulados a partir de relaciones de interconexión e interdependencia.

Es importante destacar que mientras la ecología confirmaba estos principios en sus estudios sobre comunidades de animales y plantas, la

biología organicista estudiaba la totalidad irreductible en los organismos; la física cuántica, la dinámica de las partículas subatómicas, y la psicología gestalt, los fenómenos perceptivos.

Pensamiento sistémico

Las diversas percepciones de carácter reduccionista de los fenómenos de la vida han sido también un tema de discusión cuando se trata de reflexionar en torno a la educación. En las últimas décadas, diversas corrientes vinculadas a la pedagogía crítica y la sociología de la educación han manifestado su preocupación por el estudio de los fenómenos educativos desde una visión mecanicista y fragmentada.

Como se ha comentado, durante el pasado siglo se generó un movimiento científico que emigró del antiguo paradigma mecanicista, centrado en el estudio de las partes de un fenómeno, al ecológico, el cual se orienta al estudio de los fenómenos como un todo, asumiéndolos desde una perspectiva global, holística e integradora. La fuerte disputa entre el estudio de las partes y el todo, y el énfasis en el estudio de las partes como principal metodología para comprender los fenómenos de la vida se ha tornado una discusión importante también en el campo educativo, en donde diversas líneas de pensamiento asumen miradas cada vez más holísticas y, en contraste, otras hacia la comprensión del funcionamiento de las partes.

Refiriéndose a esta temática y desde la óptica del nuevo paradigma científico, Capra (1998) señala:

La tensión básica se da entre las partes y el todo. El énfasis sobre las partes se ha denominado mecanicista, reduccionista o atomista, mientras que el énfasis sobre el todo recibe los nombres de holístico, organicista o ecológico. En la ciencia del siglo XX la perspectiva holística ha sido conocida como «sistémica» y el modo de pensar que comporta como pensamiento sistémico. (p. 37)

Como se ha planteado, el pensamiento sistémico representa uno de los principales fundamentos del nuevo paradigma científico. Sus bases conceptuales surgen en el marco de diversas disciplinas, que en las cercanías de la segunda década del siglo XX y lideradas en principio por profesionales de la biología, física y psicología Gestalt, sentaron las



bases de una visión de los organismos vivos como totalidades integradas interconectadas e interdependientes.

Características del pensamiento sistémico

Como se ha comentado, dentro de los principales objetivos del pensamiento sistémico se encuentra el desarrollo de una percepción de la realidad en términos de totalidades integradas. Su visión es distinta de los principios del método científico tradicional, el cual solo percibe partes de un fenómeno, usualmente de forma inconexa. Sus bases conceptuales se construyen a partir de los cuestionamientos desarrollados por Ludwing Von Bertalanffy, quien, desde el campo de la biología, cuestionó la aplicación del método científico en los problemas propios de la biología, ya que estos hasta la fecha eran interpretados desde una óptica mecanicista y causal, por lo cual carecían de la suficiente profundidad para la comprensión de los problemas fundamentales que se presentan en los sistemas vivos.

Estos principios podemos aplicarlos también a los distintos niveles de sistemas, entendidos como la dinámica de una ciudad, la economía o a fenómenos de carácter social y humano propios de la educación. De acuerdo con Capra (1998), el uso del pensamiento sistémico posee unos criterios claves, que permitirían comprender de manera más holística la naturaleza de los fenómenos sociales y humanos inmersos en el hecho educativo. Dichos criterios se exponen a continuación:

- a. En definitivo, el principio más visible es el cambio de percepción de los fenómenos de las partes al todo. Desde esta perspectiva, tanto los sistemas vivos como de la mayoría de los fenómenos sociales y estrictamente humanos, como el caso de la educación, representan totalidades integradas cuyas propiedades no pueden ser reducidas a sus partes más pequeñas. Se asume, así, una posición holística, global e integradora en cuanto al estudio de los fenómenos de la vida.
- b. Dichas propiedades emergen de las relaciones organizadoras que actúan sobre las partes, generando patrones de relaciones ordenadas que caracterizan aquella clase específica de organismos o sistemas.

- c. Las propiedades sistémicas quedan inútiles cuando el sistema se divide en elementos aislados.
- d. El pensamiento sistémico asume la habilidad de concentrar la atención de manera simultánea en distintos niveles sistémicos, ya que en el caso de los sistemas vivos nos encontramos con sistemas dentro de sistemas.
- e. Cada nivel sistémico comporta diversos niveles de complejidad. Es decir, en cada nivel, los fenómenos observados poseen propiedades que no se dan a niveles inferiores, los cuales se denominan niveles emergentes.
- f. El pensamiento sistémico señala que los sistemas vivos no pueden ser comprendidos desde el análisis de sus partes, solo pueden entenderse desde el contexto global. Por tanto, el pensamiento sistémico es un pensamiento contextual que promueve una percepción profunda de lo ecológico.
- g. Dentro de esta perspectiva y con base en los aportes de la física cuántica, las partes no existen en absoluto. Lo que concebimos como parte, realmente funciona como un patrón dentro de una inseparable red de relaciones interconectadas e interdependientes. De ahí que el cambio perceptivo de las partes al todo podría ser interpretado, también, como el cambio de objetos a relaciones.
- h. En la visión mecanicista, el mundo es una colección de objetos; pero desde la perspectiva sistémica podemos observar que los objetos en sí mismos representan redes de relaciones inmersas en redes mayores, de ahí que pensar en relaciones es fundamental dentro de esta visión.
- i. La percepción de la realidad como una red de relaciones interconectadas ha influenciado, no solo nuestra visión de la naturaleza, sino también el modo en el que se concibe el conocimiento científico, ya que este mismo formaría parte también de una red interconectada de conceptos y modelos en los que no existen cimientos, sino patrones y relaciones.

Como vemos, el pensamiento sistémico implica percibir la vida y sus fenómenos en forma de redes de sistemas interconectados a otros cada vez más complejos y ser capaz de observar los diversos patrones e interrelaciones que desde esta dinámica se generan.



Psicología gestalt

La palabra alemana para denominar una forma orgánica es *gestalt*. La psicología de la *gestalt* fue fundada poco antes de la primera guerra mundial, por Wertheimer, Kohler y Koffka. Esta mantuvo una reacción de oposición en contra de la psicología tradicional que imperaba a principios del siglo XX. Desde esta vertiente, se optó por el estudio de las configuraciones y patrones naturales suscitados en la experiencia humana, en vez de reducirse solo al campo del estudio de la mente.

La escuela *gestalt* hizo contribuciones substanciales a la psicología, especialmente en el estudio y aprendizaje de la naturaleza de las asociaciones de carácter perceptivo, ya que en sus orígenes su campo de acción se orientó al estudio de la percepción, lo cual posteriormente se amplía a otros ámbitos vinculados a la conducta social, la educación y el desarrollo del pensamiento.

De acuerdo con Castanedo (1997), la psicología de la *gestalt* es conocida a su vez como teoría de campo, ya que esta considera que la conducta humana tiene lugar en el contexto de un medio ambiente conformado por un organizado sistema de tensiones y esfuerzos análogos que se dan dentro de un campo gravitacional o en un campo electromagnético.

Desde esta perspectiva, el filósofo Christian von Ehrenfelds señalaba que la *gestalt* asumía una posición en donde el todo es más que la suma de las partes, lo cual, como vimos, representó también un concepto clave en el pensamiento sistémico.

Capra (1998) señala que los psicólogos *Gestalt* pioneros afirmaban que los organismos vivos perciben la realidad no en términos de elementos aislados, sino de patrones perceptuales integrados o conjuntos organizados dotados de significado, los cuales exhiben cualidades ausentes en sus partes. Así pues, tanto la biología organicista como la *gestalt* concebían su escuela como una tercera línea de pensamiento que rebasaba los límites del mecanicismo.

Psiquiatría y psicología transpersonal

Durante los últimos 50 años y desde áreas más próximas a las ciencias sociales y de la salud, se han realizado aportes con un grado importante de compatibilidad con los principios de este nuevo paradigma. En el campo de la psiquiatría, se destaca el trabajo de los doctores

norteamericanos Ian Stevenson, Raymond Moody, Brian Weiss, y Michael Newton, quienes, empleando técnicas avanzadas de hipnosis clínica, estudios de casos y entrevistas en profundidad a niños y niñas entre 3 y 5 años, realizaron importantes contribuciones con respecto a la naturaleza de la vida humana y de la vida después de la vida. Caso similar ocurrió con los hallazgos de la doctora suiza Elizabet Kübler Ross, quien dedicó la mayor parte de su carrera al estudio científico de las experiencias cercanas a la muerte, realizando importantes aportaciones que, al día de hoy, están presentes dentro de diversos programas de estudio universitarios vinculados a las especialidades de psiquiatría, tanatología y cuidados paliativos.

A nivel general, los datos señalados por estos estudios revelan que al parecer, también en los seres humanos, la dinámica de la vida y la existencia posee una estructura sistémica y funciona a partir de relaciones de interdependencia e interconexión con otros “yoes” que coexisten en otras realidades del espacio tiempo, fenómeno definido por Roberts (1998) y Merlo (2007) como la naturaleza multidimensional del ser humano, lo cual representaría, dentro de esta visión, una aproximación a la concepción moderna y científica de la reencarnación. Las anteriores afirmaciones reflejan coherencia con ciertas aportaciones señaladas por algunos físicos modernos en materia de desdoblamiento del tiempo, entrelazamiento cuántico y el estudio acerca de las dimensiones que conforman el cosmos.

Como se podrá ver, dichas conclusiones guardan también una cierta relación con algunas enseñanzas espirituales antiguas vinculadas con el hinduismo, budismo e incluso con la tradición mística del cristianismo primitivo, las cuales creían en la inmortalidad del alma y en su encarnación sucesiva en distintos cuerpos físicos, con el propósito de alcanzar, en este recorrido, conciencia de su naturaleza trascendente y una mayor evolución espiritual. Cabe destacar que todas estas aportaciones, que empiezan a establecer un camino de reconciliación entre ciencia y espiritualidad, también guardan una relación estrecha con los aportes de la psicología transpersonal, cuyas bases fueron establecidas a partir de los trabajos de Richard M. Buke, Karl Jung y Abraham Maslow entre otros y cuya línea de acción integra los aspectos espirituales y trascendentes de la experiencia humana. Estos van más allá del ámbito de la mente, estableciendo una mirada integradora de las diferentes perspectivas psicológicas, que permite trascender interpretaciones



parciales con respecto a la realidad y a la naturaleza de la experiencia humana. Cabe señalar que dentro de esta vertiente de la psicología, son claves los conceptos de conciencia superior, trances sistémicos y estados de interconexión y unificación espiritual, lo cual guarda cierta vinculación con algunos aportes del nuevo paradigma científico y el pensamiento sistémico que hemos expuesto en apartados anteriores.

La educación en el marco del nuevo paradigma

El enfoque sistémico en el marco de la educación toma en consideración aquellos aspectos de la realidad intangible y global, que usualmente suelen pasar por alto los enfoques reduccionistas. En materia de educación, De la Fuente y Monroy (1995) señalan que tomar la decisión consciente de hacer uso de estos principios nos posibilita, conjuntamente con las otras características sistémicas, cometer menos errores, aprender de estos y aumentar los aciertos.

Comprender como un sistema al entramado de fenómenos sociales y humanos implicados en la educación permite mirar con más claridad tanto sus respectivas partes e interrelaciones, como la dinámica general del todo que los compone, conformándose así una visión holística - gestalt que engloba e integra. Desde esta óptica, De la Fuente y Monroy (1995) sostienen que el percibir la realidad y la educación como sistemas resulta indispensable, ya que solo así se integrarán lo tangible y lo intangible, lo formal e informal, el individuo y su contexto, el cuerpo y la mente, lo somático y lo psíquico, lo psicológico y lo espiritual y; a nivel de contexto, lo natural y lo artificial, lo cultural y lo social, lo eco-social y lo socio-técnico. Los mismos autores afirman que, de esta manera, se podrían establecer las bases para la construcción de un enfoque más humanístico y transpersonal de la educación.

Sin duda, la visión global e integradora, que el nuevo paradigma asume, sugiere rutas, también en materia de política educativa, que comprendan la naturaleza humana desde una perspectiva holística, a partir de “sistemas” interdependientes, que conectan los aspectos biológicos, psicológicos, sociales y espirituales del individuo. Este tipo de iniciativas debería integrar, de manera intencional, la enseñanza explícita de todo tipo de competencias genéricas relacionadas con la educación para la vida, la espiritualidad, el autoconocimiento y la educación emocional.

Desde un marco de referencia próximo a estas aportaciones, Bisquerra (2012) establece una comparación entre diversos principios que rigen un tipo de educación basada en el viejo paradigma y una educación, de corte trascendental y emocional, cimentada en el nuevo paradigma. Estos se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Diferencias entre antiguo y nuevo paradigma en la educación

ANTIGUO PARADIGMA	NUEVO PARADIGMA
Materialismo	Valores
Trabajar para tener	Trabajar para fluir
Bienestar objetivo	Bienestar emocional
Cognición	También emoción
Letra con sangre entra	Enseñar deleitando
Emociones negativas	Emociones positivas

Nota: Diferencias entre antiguo y nuevo paradigma (Bisquerra, 2012).

Estos principios están fuertemente comprometidos con el desarrollo de una percepción de la educación, como imbuida dentro de una red compleja de sistemas que pretenden, tal y como lo establecía su raíz latina “educere”, sacar del individuo su verdadera naturaleza humana, la verdad, la belleza, la plenitud, el autoconocimiento y en general todos aquellos aspectos que lo trasciendan y para lo cual también es preciso comprender la sociedad y la educación desde una perspectiva estética, socio histórica, estructural y hermenéutica, que genere políticas educativas compatibles con la complejidad que el sistema educativo demanda en estos términos.

Desde esta perspectiva, las innovaciones educativas que se desarrollen tendrán que ser planteadas desde una visión de ecología profunda, que comprenda y dinamice el funcionamiento de las partes, sus respectivas interrelaciones y las características generales de las condiciones y contexto global en el cual se pondrán en marcha.

Innovación educativa: Conceptos generales

Al analizar el término innovación, vemos que su origen proviene del latín “innovatio”, cuyo significado del prefijo “in”, de ascendencia latina, equivale a: en, adentro, dentro de, al interior. En este caso, el



prefijo “in” aporta una connotación natural de interioridad, entendido como introducción de algo novedoso, a partir de condiciones ya presentes en el contexto donde se implementará dicha innovación. Por su parte, Rimari (2003) sostiene que una innovación sería definida como el ingreso de algo nuevo, dentro de una realidad preexistente. Al respecto, algunos estudios, tales como el de Monereo (2007), recomiendan no introducir innovaciones educativas muy alejadas de la realidad del centro educativo o proyecto académico, sino que estas mismas surjan a partir de iniciativas ya planteadas por la institución y que reconozcan la complejidad de las dinámicas particulares y generales que giran en torno a las problemáticas que pretenden atender.

Así pues, son muchos los autores y autoras que han aportado distintas concepciones del término innovación educativa. Al respecto, Imbernón (1996) plantea:

La innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación. (p. 64)

De lo anterior, se asume que la implementación de toda innovación educativa obedece a la calidad de las percepciones, profundas o superficiales, sobre las cuales se interpreta un contexto educativo en el cual se desee introducir una innovación. También se requiere que esta esté ligada a proyectos estratégicamente articulados desde adentro de la institución, con el propósito de garantizar su continuidad en el largo plazo.

Objetivos generales de la innovación educativa

Desde este marco conceptual, pensar en innovación educativa supone estrictamente el desarrollo del conocimiento condicional o estratégico, que permita planificar objetivos concretos ajustados a la complejidad que el contexto de innovación demanda. Así pues, Rimari (2003) sugiere algunos objetivos generales que merece la pena tener en consideración de cara al diseño de innovaciones en el ámbito educativo. Estos se comentan a continuación:

- a. Desarrollar actitudes positivas en toda la comunidad educativa en función de un comportamiento permanente, abierto a la necesidad del cambio y sus implicaciones, a la adecuación del currículo y a las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas.
- b. Establecer espacios y mecanismos en las instituciones educativas para identificar, valorar, sistematizar, normalizar, aplicar y difundir las experiencias novedosas que contribuyan a la solución de problemas educativos que estén afectando la calidad de los aprendizajes del estudiantado.
- c. Propiciar el desarrollo de propuestas educativas válidas que respondan a la realidad de nuestro país y que rescaten la creatividad, la riqueza humana y los recursos naturales y culturales que provee nuestro medio.
- d. Promover transformaciones curriculares flexibles, creativas y participativas, acordes con las necesidades de los sujetos y de su comunidad, procurando una educación de calidad y aprendizajes significativos.
- e. Implementar la aplicación de teorías, procesos, métodos y técnicas administrativas y docentes reconocidamente válidas, congruentes con las necesidades de la institución y de la comunidad, en su propósito de buscar una mejor calidad de la educación.
- f. Estimular la investigación como un elemento cotidiano determinante de la formación profesional continua de docentes a partir de su propia práctica educativa.
- g. Recuperar y sistematizar experiencias del personal docente, directivo, asesor y supervisor.
- h. Compartir y transferir a otras escuelas y docentes las experiencias educativas innovadoras para ampliar y generalizar la experiencia.
- i. Crear condiciones permanentes para que las experiencias innovadoras se conviertan en una práctica institucionalizada, es decir, en cultura organizacional.

Como puede observarse, los anteriores objetivos sugieren claramente la necesidad de comprender, desde una perspectiva de ecología profunda, todas las posibles variables que interactúan en un contexto educativo en que se planifique introducir una innovación. También se evidencia un fuerte compromiso con el hecho de que las iniciativas de innovación puestas en marcha se conviertan progresivamente



en prácticas institucionalizadas, que formen parte de la cultura organizacional del centro educativo, para lo cual, como se ha señalado, es imprescindible el desarrollo de una percepción global de la dinámica organizacional en que será introducida una determinada innovación.

Principios generales de la innovación educativa

Los principios que sustentan la innovación educativa pueden desarrollarse con mayor facilidad dentro de un tipo de educación flexible y holística, que comprenda al ser humano desde su dimensión biológica, psicológica, social y espiritual. Las aportaciones señaladas por Rimari (2003) sostienen que los fundamentos que orientan el proceso de innovación educativa solo se pueden desarrollar dentro de un marco de educación liberadora de las potencialidades del ser humano y de su entorno. El mismo autor establece los siguientes principios:

- a. La formación del estudiantado constituye la esencia de las innovaciones educativas para la transformación cultural en procura de mejorar el nivel de vida individual y social.
- b. La autonomía es básica para que se generen los procesos de innovación educativa.
- c. La investigación interdisciplinaria se requiere para la reconstrucción del conocimiento, como eje proceso de innovación.
- d. La práctica misma legitima la innovación educativa.

Es evidente que la transformación cultural, la autonomía de individuo y la reconstrucción del conocimiento, entre otros, representan los principios de innovación base sugeridos por el autor, colocan al ser humano como centro y principal beneficiario de toda iniciativa de innovación llevada a la práctica. Por ello, para efectos de los objetivos de este artículo, podemos definir la innovación educativa como aquellas iniciativas, acciones o políticas educativas, que tras un análisis sistémico de las condiciones generales del contexto, pretendan diagnosticar, analizar, evaluar o atender problemas prototípicos ó emergentes relacionados con la educación.

Percepción sistémica de la innovación educativa

La percepción sistémica de la educación, entendida como la comprensión respecto al funcionamiento de sus componentes, sus interrelaciones y la dinámica general asumida por el sistema que la nutre, representa la clave para que determinadas innovaciones educativas sean planificadas desde una perspectiva intencional y deliberada y con esto cumplan el objetivo para el cual fueron creadas. En esta línea, De la Fuente y Monroy (1995) sugieren una serie de características que la innovación educativa debería enfatizar en la era sistémica. Estas se exponen a continuación:

- a. El aprendizaje debe enfatizar no solo aspectos vinculados con la enseñanza, sino también aquellos relacionados con la motivación de aprender y el desarrollo de habilidades orientadas a aprender a aprender a través de la acción.
- b. Se deben promover la enseñanza explícita de conductas de adaptación, con el propósito de integrar la secuencia: percepción, pensamiento y acción en la transformación individual y circunstancial. En este sentido es importante pensar en términos de una adaptación activa en vez de la adaptación pasiva, en la que el sujeto solo suele cambiar con el propósito de adaptarse a los cambios que el contexto le impone. Desde esta óptica, la adaptación activa sugiere al individuo el desarrollo de mayores competencias de flexibilidad.
- c. Es importa también la inclusión de plataformas de educación continua que permitan al sujeto aprender de manera permanente y a lo largo de la vida y transferir esos aprendizajes a diferentes situaciones y contextos.

Quizá uno de las características generales de la innovación educativa sistémica, y que es compatible con lo citado anteriormente, corresponde al hecho de que toda innovación deberá garantizar el aprendizaje de herramientas que permitan al estudiantado gestionar su propio aprendizaje y conocer los diferentes contextos reales de aplicación en que tienen lugar. De esta manera, el aprendiz podrá atribuir con claridad un sentido y significado inmediato a lo que aprende.



Conclusiones

Así como el nuevo paradigma científico lo propone, toda iniciativa de innovación educativa deberá priorizar acciones que atiendan problemáticas globales y las distintas dinámicas subyacentes que los posicionamientos reduccionistas tienden a desestimar. Dichas innovaciones, lejos de centrarse en aspectos superficiales del problema, desde visiones antropocéntricas y competitivas, deberán comprender el proceso de innovación desde una cosmología más amplia, en donde la cooperación y la interdependencia positiva se constituyan en la base articuladora de toda experiencia que pretenda establecer acciones de innovación en cualquier área de la educación.

Esta visión sistémica de las innovaciones en el campo de la educación y de la profundidad de los múltiples desafíos y escenarios que pretenden atender contribuye, radicalmente, en el desarrollo de una percepción más amplia y holística de la complejidad subyacente de los diversos problemas prototípicos y emergentes que giran en torno a la educación.

Si la educación representa una de las principales plataformas para el desarrollo humano, desde este marco conceptual, toda iniciativa de innovación educativa deberá contemplar una visión de desarrollo humano integral, ya que entiende al ser humano y el fenómeno de la vida desde una perspectiva más amplia y global. Lo anterior, se visualiza en la capacidad que estos principios poseen de integrar, complementar y relacionar los aspectos base que conforman la identidad del ser humano, en ámbitos de carácter biológico, psicológico, social y espiritual. Las conclusiones obtenidas de las reflexiones realizadas en torno a esta temática han aportado claves fundamentales para comprender el sentido de la vida, lo cual ha resultado, en muchos casos, compatible con algunas enseñanzas filosóficas y tradiciones espirituales antiguas orientadas hacia una mejor comprensión de lo trascendente de la experiencia humana.

En síntesis, optar por una visión sistémica de la innovación educativa supone, en definitiva, la resolución de un problema de percepción, concretamente arraigado en el funcionamiento de las partes de los fenómenos educativos. Lo anterior, implica un fuerte compromiso de asumir una posición de conciencia respecto al “mapa” más allá del “territorio”, y de las posibilidades que podría brindar esta visión en el desarrollo de una nueva ecología del aprendizaje. Una nueva ecología comprometida con un modelo distinto del modelo de escolarización tradicional y que

percibe los fenómenos implicados en la educación desde una posición más global, reconociendo la relevancia que en la actualidad han tomado los diversos escenarios de aprendizaje fuera del contexto escolar. Estos principios son coherentes con las aportaciones de Coll (2013), el cual señala que esta nueva ecología del aprendizaje supondría generar un tipo de educación constituida a través de relaciones estrechas entre la escuela, la familia y otros contextos de educación no formales, lo cual brinda oportunidades de aprendizaje en las que subyacen redes interconectadas de escenarios cada vez más diversos que permitirán, a su vez, el aprender a lo largo y a lo ancho de la vida; principios que aportan ideas valiosas y compatibles con las reflexiones en torno a la percepción sistémica de la innovación expuesta en este artículo.

Referencias

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2012). La educación emocional: Factor clave del nuevo paradigma. *IX Congreso Mundial de Educación ACADE*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sGaABYfrZ8A>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36.
- Bohr, N. (1934). *Atomic Physics and the Description of Nature*. Cambridge University Press, Londres.
- Capra, F. (1988). *La trama de la vida*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Capra, F. y Steindl-Rast, D.. (1993). *Pertenecer al universo*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Castanedo, C. (1997). *Terapia gestalt, enfoque centrado en el aquí y ahora* (3º Ed.). Barcelona: Herder.
- De la Fuente, E. y Monroy, S. (1995). Un concepto sistémico de innovación educativa *Cuadernos de Reencuentro*, 14, 6-10.
- Imbernon, F. (1996). *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el curriculum, el maestro y su formación*. Buenos Aires, Argentina, Magisterio del Río de la Plata.
- Lipton, B. (2009). *The Biology of Belief*. San Francisco State University: SFSU. Recuperado de <http://www.sfsu.edu/~holistic/Welcome.html>



- Maturana, H. y Varela, F. (1980). *Autopoiesis: The organization of the living*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Merlo, V. (2007). *La reencarnación, claves para entender el sentido de la vida: Concepciones antiguas y modernas*. España: Editorial Sirio.
- Monereo, C. (2007). *La evaluación auténtica de competencias: Posibles estrategias*. Recuperado de http://www.sinte.es/carlesmonereo/?page_id=101
- Naess, A. (1973). *The shallow and the deep, long range ecology movements*. Recuperado de http://www.alamut.com/subj/ideologies/pessimism/Naess_deepEcology.html
- Rimari, W. (2003). *Guía para la formulación de proyectos de innovación educativa*. Lima, Perú: Asociación Cultural San Jerónimo.
- Rindaldi, S. (2003). *El Kybalion y la Ciencia*. Buenos Aires: Editorial Kier.
- Roberts, J. (1998). *Habla Set 1: La eterna validez del alma*. Barcelona: Editorial Luciérnaga.
- Sahtouris, E. (1994). *Gaia, la tierra viviente*. Buenos Aires: Editorial Planeta.



Reflexiones sobre el posconflicto: Aprendizaje de la historia

*Fernando Arturo Romero Ospina*¹

Institución educativa Gonzalo Jiménez de Quesada

Sede rural Cuaya

Suesca, Colombia

humanodelirio@yahoo.com

Resumen

El siguiente ensayo reflexiona sobre cómo se debe efectuar el aprendizaje de la historia-política colombiana en la escuela, en el escenario del posconflicto, para fomentar proceso de reconciliación. Para esto, veremos cómo la historia ha tenido diversas definiciones, la cuales han estado presentes en la enseñanza de la escuela, cumpliendo un rol social y político en la construcción de una identidad y memoria oficial. Sin embargo, en el escenario del posconflicto, la escuela —como centro socialmente reconocido— debe agenciar procesos de revisión de la historia de la sociedad colombiana, para poder entender los sucesos y orígenes del conflicto actual, en aras de una reconciliación duradera donde los actores del conflicto expresen sus puntos de vista para que los efectos de la guerra no causen de nuevo un nuevo conflicto.



Recibido: 21 de enero de 2016—Aprobado: 25 de abril de 2016

- 1 Fernando Romero es licenciado en Pedagogía infantil de la Universidad Francisco José de Caldas de Bogotá, Colombia. Actualmente es maestro de la Escuela Rural Cuaya, ubicada en el municipio de Suesca. Ha escrito artículos referentes a la escuela laica en la revista *Convocación* de Uruguay y sobre la construcción social de la infancia en la revista *Viraje* de la Universidad de Caldas de Colombia.

Palabras clave: Historia, escuela, reconciliación, post-conflicto, ética, aprendizaje.

Abstract

This essay intends to reflect on how to make the learning of the political history of Colombia at school in the post-conflict scenario to encourage a reconciliation process. To do this, we will see how history has had various definitions which have been present in the school teaching fulfilling a social and political role in the construction of an identity and official memory. However, in the post conflict scenario, the school, as a socially recognized center, must facilitate a process of revision of the history of Colombian society to understand the events and origins of the current conflict so that a lasting reconciliation allows the actors of the conflict to express their points of view, and the effects of war do not cause a new conflict.

Keywords: history, school, reconciliation, post conflict, ethics, learning

Introducción

El objetivo de este ensayo es contribuir sobre la reflexión de los retos del posconflicto en Colombia, específicamente sobre cómo efectuar el aprendizaje de la historia en la escuela primaria, asignatura que involucra a una sociedad en específico como la colombiana, pero que debe ser referente al país que ha tenido conflictos armados y está en un proceso de posconflicto, ya que las secuelas de los conflictos perduran generando discriminación y estigmatización en la población.

En este sentido, la reflexión sobre el aprendizaje de la historia en la escuela primaria es un factor determinante en la construcción del presente y de la memoria colectiva de una sociedad en el posconflicto y significa responder: ¿por qué?, ¿cómo? y ¿para qué? se dio el conflicto y qué hacer para que esto no vuelva a suceder.

En Colombia, el enfrentamiento armado lleva más de sesenta años, si se cuenta con el suceso de la muerte de Jorge Eliecer Gaitán, acontecimiento que encendió el conflicto partidista el 9 de abril de 1948, suceso que tuvo un punto de altas y bajas, hasta el nacimiento de las guerrillas con los grupos de las FARC y ELN.



Estos acontecimientos aún perduran en la memoria colectiva de la población. Es un conflicto extenso en el tiempo; pero de baja duración militar; los retos son grandes ya que la violencia se ha establecido como un suceso en la cotidianidad, lo cual la normaliza.

Esta cotidianidad del conflicto ha establecido unas formas de comunicarse y relacionarse entre la sociedad colombiana y ha afectado toda posibilidad de paz, ya que uno de los puntos a tratar es que la paz es una responsabilidad social.

En la actualidad, existe un proceso de paz en la Habana, con el grupo de las FARC, pero en la población hay desconfianza, ya que los procesos en Colombia han sido fallidos: el último caso fue el de San Vicente del Caguán, efectuado entre 1998 y 2002 con la consecuencia, más bien, del recrudecimiento del conflicto.

Por eso, se debe dejar claro que los procesos de paz no se cierran con una firma, sino que abren nuevas aristas a la sociedad. Una de estas aristas es la manera como se va a aprender la historia del conflicto, ya que permitirá reflexionar sobre las condiciones sociales, políticas y económicas que dieron origen al problema, haciendo de este escenario un paso para una reconciliación que perdure en las nuevas generaciones y en las actuales.

Para este ensayo se usa el método cualitativo de revisión bibliográfica, por esto se iniciará indicando la dificultad de definir el concepto de la historia, después cómo se ha dado la enseñanza de la historia-política en la escuela básica en Colombia, la cual tiene dos objetivos: la construcción de una memoria “oficial” y la formación de una identidad nacional en la ciudadanía y, finalmente, se indicará que el posconflicto en la escuela es una posibilidad para construir un discurso de la reconciliación en la sociedad.

1. ¿Qué es la historia?

Para iniciar la reflexión es importante establecer claridades sobre a qué se le llama historia; sobre ¿qué es la historia?, fuera de ser descontextualizada, ha sido campo de debate en la actualidad, puesto que su respuesta “refleja nuestra posición en el tiempo, y forma parte de nuestra respuesta a la pregunta, más amplia, de qué idea hemos de formarnos de la sociedad en que vivimos”(Carr, 1984, p. 11).

Varios estudios han tratado de buscar una respuesta no definitiva sino que signifique nuevos rumbos en este conocimiento, entre quienes podemos encontrar al inglés Edward H. Carr y al francés Bloch, quienes entendieron que pensar la historia como la acumulación de hechos o la búsqueda de la verdad en el pasado, es carente de un sentido histórico, ya que se recurre a una visión determinista de la historia.

Esto se debía a dos puntos centrales: el rol del historiador o historiadora y al método que utiliza la historia y su finalidad, donde se pretendía resaltar los sucesos, acontecimientos más representativos que una sociedad había tenido para fomentar la identidad y una historia válida para la población.

Con esto, cada autor o autora interroga a quienes han escrito la historia, cuestionado su quehacer, su conocimiento y sus métodos. Carr (1984) comenta en su libro *¿Qué es la historia?*, que la historia decimonónica daba veracidad a los hechos, es decir, solo mostraba lo que realmente aconteció.

Esta postura positivista estaba marcada por los avances de la ciencia y su método científico que también compartían las ciencias sociales. Estos hechos estaban ubicados en los documentos, en los sucesos contados por unos pocos, pero que eran relatos sobre reyes, personajes que tenía una importancia por su rol social e histórico.

Sin embargo, en ese discurso se pregunta: ¿qué sucesos son merecidos de ser contados? Y esta pregunta surge también sobre el papel del historiador o historiadora, como lo indica Carr al decir: “no se puede hacer historia, si el historiador no llega a establecer algún contacto con la mente de aquellos sobre los que escribe” (1984, p. 33). Esto quiere decir que el historiador o historiadora es quien construye la historia.

En conclusión, para Carr la historia era vista por los sujetos historiadores como su objeto de estudio que se pretendía ver de forma objetiva, describiendo los hechos de forma muy detallada; sin embargo, esta historia era escrita con la visión desde el presente, por esto define la historia como “un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado” (1984, p. 40).

En el caso de Bloch, para responder la pregunta sobre ¿qué es la historia?, inicia diciendo que definir la historia como “la ciencia del pasado. Me parece una forma impropia de hablar” (1952, p. 32). Esto, porque se pregunta ¿cómo puede ser objeto de un conocimiento racional,



sin una delimitación previa, una serie de fenómenos que no tienen otro carácter común que el no ser nuestros contemporáneos? (1952).

El concepto de historia, entonces, es visto en un punto de la línea del tiempo, relacionado con la narración del pasado opuesta al presente, tratando de abstraer el tiempo para convertirlo en un objeto de estudio. Pero esta historia descansa en la preocupación de la observación, narración y descripción; pero no del ser humano.

Un ejemplo de esto es el tratar de ubicar el objeto de estudio entre historia e arqueología, la cual, según Childen (1985), es una cuestión de tiempo, donde en la historia “ el periodo analizado es, cuando mucho, una centésima parte del tiempo durante el cual los hombres se han mostrado activos en nuestro planeta” (p. 19).

Por lo tanto, no se trata, entonces, de que el historiador o historiadora realice una observación de “la realidad objetiva” sino, como señala Restrepo (2000) destacando a Foucault como historiador quien “conecta el trabajo histórico y la investigación del presente”. (p. 146). Con esta postura quien estudia la historia conecta su experiencia para construir un pasado.

En este sentido, Bloch (1952) plantea como “en efecto, hace mucho que nuestros grandes antepasados, un Michelet y un Fustel de Coulanges, nos habían enseñado a reconocerlo: el objeto de la historia es esencialmente el hombre” (p. 34).

Sin embargo, Bloch aclara que no es el “hombre” sino son “los hombres”, el objeto de la historia son los “hombres-tiempo”, esto que señala Bloch es importante, ya que considera la historia no como una entidad muerta sino que está en constante movimiento, es un discurso vivo, no del pasado muerto sino que es tiempo y que aún ejerce sus mágica presencia en el presente.

Es más, entender el pasado significa entender nuestro presente, no se trata entonces de una visión cerrada, sino que es la comprensión del presente lo que permite comprender el pasado. Este cambio de postura constituye una posibilidad de ver al ser humano en constante cambio.

Siguiendo con lo anterior, esta postura sobre la historia es la respuesta de la visión decimonónica con lo cual dará inicio una nueva forma de investigación social, a la cual se le llama Escuela de los Annales, con la fundación de la revista Annales en 1929 dirigida por Henry Pirenne “frente a la que se agruparon varios estudiosos que compartían

la inquietud por un nuevo tipo de historia, no anecdótico, sino centrado en problemas” (Castro, 2008, p. 33).

Por lo tanto, viendo estas dos posturas, tanto Carr como Bloch quieren dejar la visión de una historia que se “veía como un drama representado en torno al héroe y a la acción y la personalidad de éste. Tal drama era el tema central de la obra histórica” (Jaramillo, 1999 p. 17), por una historia que se escribe desde el presente y que se debe hablar en plural y no en singular.

Es así como entendiendo el objeto de estudio de la historia, su enseñanza es fundamental en la construcción del ser humano como ser social y temporal, como lo dice Betancourt (1995): “La enseñanza de la Historia es determinante en la formación de la ‘conciencia cívica y democrática’ de todo ciudadano y a través de ella, decisiva en la configuración social de la ‘conciencia histórica’” (p. 25).

Tanto la postura de Bloch como de Betancourt tienen una preocupación por la conciencia histórica, es decir, que el ciudadano o ciudadana es un sujeto temporal, reflexivo, con un origen, que necesita entender su presente para comprender el pasado. Y esto porque “el conocimiento del pasado es algo que está en constante progreso, que se transforma y se perfecciona sin cesar” (p. 59).

La historia estudia a los seres humanos; pero, como hemos indicado, reducirla a la franja del tiempo o al pasado es inapropiado, porque también cabe preguntar sobre la historia como arte y ciencia, ya que en sus narraciones también nos llevan a conocer a los hombres y mujeres, en nuestro presente.

2. Escuela-historia: Caminos divergentes

Ya que hemos indicado el objeto de estudio de la historia son los seres humanos-tiempo, la importancia de su aprendizaje radicará en la comprensión de nuestra realidad como humanidad. Ahora ¿cómo se enseña la historia?, esta es otra pregunta que abarca la posición de una entidad tan cerrada como es la escuela.

Tradicionalmente, el aprendizaje de la historia se inicia como los cuentos en la literatura infantil “érase una vez”, “había una vez”, en la enseñanza de la historia-política en la escuela básica se da prioridad a los héroes y no a las comunidades “érase una vez un héroe”, “había una vez dos partidos políticos”, etc.



Para esto se ha fragmentado en épocas, como dice Álvarez (1995): prehistoria, conquista, colonia, independencia y república” (p. 25) esto para recordar los momentos gloriosos de una patria, pero también como indica Álvarez (1995) “la narrativa histórica tenía por función explicar las causas del presente inmediato que se mostraba confuso” (p. 23).

De lo anterior se puede decir que la historia que se enseña es contada de una forma lineal, progresiva y con un discurso que busca legitimar el orden social y, en este caso, la idea de la república ya que la historia será entendida como “la gran lucha de la civilización por hacer triunfar aquellos principios originarios” (Gallego, 1995, p. 24).

Es decir, la búsqueda constante de la civilización olvidando el pasado de la “barbarie”, comentando en cada etapa cómo, a partir de la idea del progreso, se ha venido construyendo un proyecto de nación, comparándola con el crecimiento del ser humano, de una niñez a una adolescencia pasando etapas de crecimiento y desarrollo.

Ahora, esta enseñanza generó “una historia oficial,” es decir, aquella que permite el establecimiento de un “status quo” que ha negado “otra historia” construida por los pueblos y comunidades de esta sociedad multicultural. Por lo tanto, la historia como materia de enseñanza tenía un propósito patrioterico en el siglo XIX.

Por lo tanto, esta enseñanza de la historia ha permitido la existencia de un desconocimiento del pasado y presente de Colombia, peligroso fenómeno que en un artículo del periódico el *Tiempo* escrito por Andrea Linares, titulado: “Historia, la gran materia olvidada”, hace un análisis de la enseñanza de la historia en Colombia, de la consecuencia y efectos de una formación histórica, en uno de los apartados dice:

Desconocer la historia fomenta un pensamiento mágico: hace que los estudiantes creen en mitos e ideas falsas con extrema facilidad, no tengan una visión razonable de sí mismos y sean personas manipulables. (El tiempo, 2013)

Es así como la falta de la enseñanza de la historia contextualizada alimenta la amnesia social peligrosa en una etapa de conflicto y posconflicto, porque se reduciría a un pensamiento mágico, y no al análisis del porqué hemos tomados decisiones como sociedad. Sería un escenario ideal para el olvido y la manipulación, pero ante todo para la impunidad.

Con este panorama, el aprendizaje de la historia debe apuntar en la formación de dos habilidades, como indica Carretero y Monteranero (2008): “la capacidad de comprender el tiempo histórico y razonar causalmente, por un lado; la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información históricas por otro” (p. 135).

La comprensión y el desarrollo de un pensamiento crítico permitirán desarrollar una conciencia histórica, “por lo tanto, se debe pensar la Historia de manera global y vinculada al presente” (Lepe y Lima, 2014, p. 26). Encontramos estrategias como las que se discuten en México en el Instituto Nacional para la evaluación de la Educación (INEE), que crea estrategias de comprensión lectora donde establezcan relaciones entre el pasado y el presente, en lecturas globales.

Otro ejemplo es la discusión que se da en Estados Unidos sobre la historia, ya que el Comité Bradley y la Comisión Nacional de Estudios Sociales indican que “las escuelas no pueden seguir tratando el currículo de historia como la cobertura y la memorización de una gran cantidad de fechas y nombres” (Perrone, p. 57, 1999).

Para cambiar esta situación se desarrollan tópicos partiendo del conocimiento que tienen los estudiantes, de sus experiencias vinculándolas con situaciones concretas, donde el estudiante es desafiado en su indagación a partir de preguntas y temas específicos.

En este caso, la comisión habla de tres periodos que deben ser estudiados en secundaria, por ejemplo: historia y geografía mundial y estadounidense hasta 1750, historia y geografía mundial y estadounidense 1750-1900 y, finalmente, historia y geografía mundial y estadounidense desde 1900 (Perrone, 1999).

De lo anterior se desprende que la escuela no es un agente pasivo sino, como señala Álvarez (1995), “la escuela es un acontecimiento” (p. 10), es decir, la escuela no es una institución material sino cultural, donde los procesos históricos, sociales, políticos y económicos generan cambios en el aprendizaje, socialmente legitimados para la educación.

La escuela cumple una función muy interesante: educar. El tema de la educación es muy variado. Desde la pedagogía y psicología y demás áreas del conocimiento se ha abordado; sin embargo, siempre queda en el aire el ¿para qué de la educación? Una respuesta simplista sería que la educación permitiría, con el tiempo, la integración de los individuos a la sociedad para el cumplimiento de unos roles, pero aún queda la pregunta abierta.



“Cuando se pregunta ‘educación ¿para qué?’ este ‘para qué’ no resulta ya inteligible por sí mismo, no forma parte sin mayor dificultad de lo cotidianamente asumido y operante, todo se ve afectado por la inseguridad y exige reflexiones no precisamente fáciles” (Adorno, 1998, p. 94). Por lo tanto, debemos partir del dilucidar las inseguridades y reflexionar sobre el para qué.

También la educación conlleva tiempo, estrategias y objetivos. Para que el ser humano tome ciertos elementos, si se quiere herramientas como es la lectura, escritura y toda un acervo cultural, necesita tiempo, para que su estadía en el mundo sea placentera, esto conlleva a reflexionar sobre cómo vemos a este sujeto, si en forma pasiva o activa.

En este sentido, la educación no es un elemento estático, ya que “la educación es cosa social; es decir, que pone, en contacto al niño con una sociedad determinada, y no con la sociedad in genere” (Durkheim, 1976, p. 15) y el lugar privilegiado socialmente es la escuela que se ha establecido para que las disciplinas y métodos se hagan presentes en prácticas pedagógicas y cumplan con su papel educativo.

En efecto, la escuela es una institución que se ha consolidado con el tiempo y “tal legitimación es particularmente porque es un vínculo entre la estructura económica y social y la mente de los niños, futura fuerza de trabajo y participantes políticos” (Carnoy, 2000, p. 13); por lo tanto, este sistema es perfecto para legitimar ciertos procesos y, con la enseñanza de la historia, se pueden reforzar estos elementos.

Para esto la escuela “hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela, legitima de tal manera la arbitrariedad cultural” (Bourdieu, 1995, p. 18) que permite que el orden social se establezca y se siga con una estructura social.

La anterior aseveración implica que en las escuelas se realizaban acciones, pero “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural” (Bourdieu, 1995, p. 25); es decir, se efectúa una violencia para imponer significado y, en este sentido, legitima el poder pedagógico como instrumento de formación para establecer un control social y una ideología.

Por lo tanto, como lo dice Betancourt (1995, p. 30):

No existe una educación neutra, una transmisión de hechos históricos e interpretación exenta de una determinada comprensión de la sociedad generalmente admitida como normal, como algo común y corriente, la cual de hecho implica unas determinadas concepciones económicas, sociales, políticas y culturales.

En este sentido, la ideología que genera el proceso educativo marcará un tipo de sociedad, en los términos de Van Dijk quien dice:

Las ideologías no son cualquier tipo de creencias socialmente compartidas, como el conocimiento sociocultural o las actitudes sociales, sino que son más fundamentales o axiomáticas. Ellas controlan y organizan otras creencias socialmente compartidas. (2005, p. 9-36)

Debemos entender que la ideología no negaría la acción de cada sujeto o su individualidad, pero en la relación entre posconflicto, conciencia-histórica y escuela, la ideología que se comunique en forma pedagógica, sin dar cabida a una naturalización de fenómenos y procesos sociales.

Entonces, la relación entre ideología e historia debe ser sujeta a estudio en la escuela, como lo indica Alain Touraine (1997):

La difficulté de notre tâche présente est précisément de découvrir une société et une culture en formation, sans recourir à une prétendue nécessité historique, à un sens de la histoire [La dificultad de nuestra tarea es precisamente la presencia de un descubrimiento de la sociedad y la formación del sector cultura, sin tener que recurrir a una supuesta necesidad histórica, a un sentido de la historia] (p. 71)

Por otra parte, esta formación debe alcanzar la conciencia histórica como la posibilidad del manejo de la información donde:

Lo primero que los alumnos deben reconocer es que un hecho o proceso en la Historia no es uncausal, sino que se produce por múltiples y diversas causas que tiene lugar en un tiempo y espacio determinado. (Lepe y Lima, 2014, p. 16)



Las causas de los sucesos y sus múltiples consecuencias es la posibilidad de una lectura global a partir de relatos históricos, memorial oral, pictogramas, reconstrucción de la memoria colectiva; ello permitirá que el conflicto histórico se vea críticamente, es decir, de forma en donde las partes puedan ser escuchadas.

Para esto debemos afirmar que “la educación es un proyecto ético” (Tamayo y Martínez, 1992, p. 31), es decir, pensarnos como sujetos en la sociedad. Entender nuestra realidad y no repetir estructuras que se han petrificado por ciertos intereses de dominación es un objetivo de una educación ética, ya que esta llamada a la constante pregunta y duda.

En este sentido, a partir de la aparición de la llamada *historia nueva*, como lo indica Betancourt (1995):

comenzaron a ser cuestionadas las viejas corrientes positivistas, en general sostenidas por aficionados refugiados en algunos empleos públicos y en las academias de historia desde donde habían construido una versión “oficial” del pasado colombiano, heroico, elitista y plagado de acontecimientos, y creado una patria. (p. 19)

Iniciativas como estas permiten la posibilidad de cambio de paradigma de la historia, a un cambio de aprendizaje encontrando nuevos discurso que se habían perdido y en este caso del posconflicto colombiano, las posibilidades de una historia narrativa ética permitirá una estabilidad y reconocimiento social de los agentes participantes.

3. La educación en el posconflicto

La educación tiene un papel importante en la etapa del posconflicto porque “la educación suministra protección física, psicológica y cognitiva”(Infante, 2013, p. 226), ya que dentro de la educación no tan solo se construye un saber sino una reflexión sobre el entorno.

A partir de lo comentado, la educación en Colombia ha iniciado un proceso de reflexión sobre su papel en la solución de conflictos a partir de programas tales como el Programa Nacional de Competencias Ciudadanas, que busca que estas competencias estén presentes en las áreas del conocimiento en la escuela, para permitir construir procesos de convivencia, pluralidad y participación.

Se ha querido que estos estándares sean una prioridad en la escuela, ya que buscan formar una ciudadanía con la perspectiva de los derechos humanos. “Las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democráticas” (MEN², 2003, p. 8).

También se ha implementado Aulas en Paz, proyecto originario de Canadá, enfocado en el desarrollo de las competencias ciudadanas a partir de tres componentes: “un curriculum, talleres con los padres y talleres con refuerzos con los padres” (Chaux, 2013, p. 500).

Estos proyectos están vinculados con la resolución de problemas; sin embargo, se deben crear espacios de reflexión pedagógica sobre el área de historia del conflicto, ya que esta temática debe vincularse a un proceso de aprendizaje político sobre nuestra sociedad.

Al entender el estudio de la historia y su presencia en la escuela para cumplir un rol de orden social, debemos cambiar paradigmas en nuestra educación y la forma de vernos, puesto que esta posición no dará cuenta de los sucesos de nuestro conflicto a nivel temporal.

Pero para esto debemos definir el concepto de posconflicto, ya que en la actualidad se habla de este como un suceso después de la firma de un proceso de paz. Para Infante (2013, citando a la FRIDE) es el “período de tiempo en el cual las hostilidades del pasado se han reducido al nivel necesario para las actividades de reintegración y rehabilitación se pueden iniciar” (p. 228).

Esta definición indica la temporalidad y la disminución de las hostilidades; se pasa de una etapa de baja intensidad militar, donde los contrincantes comiencen un escenario de diálogo, como sucesos posteriores al conflicto, que conduzcan a una legitimidad del estado.

Sin embargo, para Retteberg (2003), esta etapa debe existir con una anticipación de los sucesos ya que “una vasta experiencia internacional enseña que anticipar los temas de los que una sociedad tendrá que ocuparse en el post-conflicto presiona y precipita el fin del conflicto y sienta las bases para una paz duradera” (Rettberg, 2003, p. xix); esto es, es necesario anticiparnos a los acontecimientos y no esperar la etapa posterior.

Esta anticipación de los sucesos parte, por un lado, de una justicia transicional y, por otro lado, de la preparación de la sociedad para la

2 Ministerio de Educación Nacional de Colombia.



paz. La justicia transicional “se entiende como el esfuerzo por construir paz sostenible tras un período de conflicto, violencia masiva o violación” (Van Zyl, 2011, p. 43), ya que la paz sostenible se basa en un reconocimiento y no en un olvido parcial de la historia para seguir adelante, tampoco se trata de estancarnos sino de reflejarnos como sociedad.

Ahora, la sociedad debe estar dispuesta al proceso de paz, ya que “la construcción de la paz es principalmente un reto y una responsabilidad de carácter nacional, y sólo los actores nacionales pueden abordar de una forma sostenible las necesidades de y las [sic] metas de una sociedad” (Rettberg, 2013, p. xxv).

La paz es una responsabilidad de todas las personas, y la escuela debe construir nuevas formas de pensar y, con estas perspectivas nuevas, podremos construir una cultura del debate (Tamayo y Martínez, 1992).

Es decir, una acción que se puede interpretar como acontecer del presente y del pasado, para indagar estos sucesos, ya que uno de los problemas de un posconflicto es la “verdad” de las partes, cada una de ellas tratará de justificar las acciones cometidas; pero esto no puede llevar a la impunidad.

Esto es importante porque, al finalizar el conflicto, las tareas que se establecen son muchas, pero se vinculan más a nivel económico para reconstruir una base sólida, ya que los conflictos en este sector son por las condiciones económicas y sociales, pero un factor importante es la legitimidad del Estado, por eso se debe evitar la impunidad.

Esto implica la formación permanente de los maestros y maestras en la creación de estrategias para la enseñanza de la historia, que permitan la creación de espacios propicios para que el conflicto pueda ser llevado a una reconciliación, donde el presente y pasado puedan ser vistos de forma crítica.

4. Conclusión

Con lo anterior se destaca que el papel de la historia no es neutral y constituye una posibilidad de construir identidad nacional, pero esta está inscrita en interés ideológicos, que puedan causar la construcción de una historia oficial que niega la presencia de otros grupos de la población que no se inscriben en los estamentos de poder.

A partir de esto, el aprendizaje de la historia debe ser una reflexión sobre las múltiples causas que permitieron ciertos sucesos en la

sociedad, también visibilizar grupos sociales que no han sido nombrados por la historia oficial, permitiendo que el aprendizaje de la historia desarrolle un pensamiento histórico contextualizado y con una lectura global de la realidad.

Con esto se destaca que el posconflicto en Colombia será un proceso arduo de reconciliación, no tan solo se tratará de la firma de un tratado, sino de la posibilidad de entender los sucesos que han generado semejante conflicto. Para esto, la escuela debe tener un discurso pedagógico ético, no que legitime una posición sino que permita diversas posibilidades para entender el posconflicto.

La importancia de la enseñanza de la historia del posconflicto es podernos ver como sociedad y construir democracia entendiendo a la democracia como Zuleta la plantea: “diálogo entre iguales” (Tamayo y Martínez, 1992, p. 35), un diálogo que la escuela debe generar.

Entonces, debemos entender que el posconflicto no se trata de un romanticismo o de un época dorada; es tan solo una posibilidad de transformar nuestra realidad y para esto se necesitan esfuerzos y no simplemente negar lo sucedido; para esto la academia debe abrir sus puertas a estos debates, que causen nuevos paradigmas ayudando a legitimar la paz.

Dicha legitimidad debe darse por vías pedagógicas, construidas por los elementos históricos y, para esto, debe entender que la escuela tendrá una tarea ética: construir una propuesta pedagógica posconflicto, la cual será reflexionar sobre qué clase de sociedad quiere y, por tanto, su “verdad” no puede pasar por encima del olvido.

Finalmente, queda claro que es importante pensar en la enseñanza del posconflicto y que esta situación debe ser dada en el presente. Entonces, es un llamado a seguir indagando sobre alternativas y posibilidades para que no se sigan contando historias sin un contexto adecuado.

Referencias

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Álvarez, A. (1995). *...Y la escuela se hizo necesaria: En busca del sentido actual de la escuela*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Betancourt, D. (1995). *Enseñanza de la historia a tres niveles: Una propuesta alternativa*. Bogotá: Magisterio.



- Bloch, M. (1952). *Introducción a la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bordieu, P. (1995). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: Aspectos cognitivos y culturales. *Revista Cultura y Educación*, 20(2), 133-142. Recuperado de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia.pdf
- Carr, E. (1984). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Planeta Agostini.
- Carnoy, M. (2000). *La educación como imperialismo cultural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro, E. (2008). *Michel Foucault Perspectiva contemporánea alrededor de su obra*. Bogotá: Universidad Libre.
- Childe, V. (1985). *Qué sucedió en la historia*. Bogotá: Planeta Agostini.
- Durkheim, E. (1976). *Educación y sociología*. Bogotá. Editores Babel.
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: Estrategias y recomendaciones. *Revista Hallazgo*, 11(21), 223-245.
- Lepe, E. y Lima, L. (2014). *Estrategias de lectura para comprender relatos históricos en la educación primaria*. México: INEE.
- Linares, A. (31 de agosto de 2013). Historia, la gran olvidada de las aulas. *Periódico El Tiempo*.
- Ministerio de Educación de Colombia MEN (2003). *Estándares básicos de competencia ciudadana*. Bogotá: MEN.
- Perrone, P. (1999). ¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión? En Stone Wiske (Ed.), *La enseñanza para la comprensión* (pp.35-68). Buenos Aires: Paidós.
- Rettberg, A. (compiladora). (2013). *Construcción de la paz*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Rettberg, A. (2003). Diseñar el futuro: Una revisión de los dilemas de la construcción de paz para el post-conflicto. *Revista de estudio social*, 15.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble*. París: Editorial Fayard.
- Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana*, 10(29), 9-36. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162005000200002&lng=es&tlng=es.



Gestión de la diversidad: Aportes para un liderazgo inclusivo

*Karla Jiménez Porras*¹

Centro Educativo Niño Jesús de Praga
Alajuela, Costa Rica
karla.jimenezp@gmail.com

*Vanessa Jiménez Porras*²

Universidad Técnica Nacional
Alajuela, Costa Rica
vane.jp8@gmail.com

Resumen

La diversidad es un reto de la realidad educativa. El presente ensayo pretende analizar las características de las escuelas inclusivas que acogen la diversidad; presta especial atención a los aspectos relacionados con la gestión de procesos educativos. Algunas características contempladas son el liderazgo compartido, el aprendizaje dialógico, el trabajo colaborativo como agente de mejoramiento escolar, la comunicación asertiva y horizontal, la reestructuración de las relaciones de poder y la promoción de valores éticos. Al mismo tiempo se contemplan ciertas prácticas que favorecen la creación de una cultura



Recibido: 23 de enero de 2016—Aprobado: 25 de abril de 2016

- 1 Coordinadora del Departamento de Inglés y docente del Centro Educativo Niño Jesús de Praga, Alajuela, Costa Rica. Licenciada en Administración Educativa, Universidad Estatal a Distancia. Cursando la Maestría en Educación con énfasis en el Aprendizaje del Inglés, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- 2 Profesora de Cursos Libres de Inglés, Universidad Técnica Nacional. Alajuela, Costa Rica. Licenciada en Docencia, Universidad de San José. Cursando la Maestría en Educación con énfasis en el Aprendizaje del Inglés, Universidad Nacional, Heredia.

inclusiva con el fin de influenciar favorablemente el contexto y la sociedad.

Palabras clave: Inclusión, diversidad, gestión, liderazgo, colaboración, ética, comunicación asertiva.

Abstract

Diversity is a challenging reality. This essay aims to analyze characteristics present in inclusive schools, in order to address diversity, taking into consideration aspects directly related to school management. Some of these aspects are shared leadership, dialogic learning, collaborative work as an agent of school improvement, assertive communication, reformulating power relationships and the promotion of ethical values. At the same time, certain practices are considered to support the creation of an inclusive culture in order to positively influence context and society as a whole.

Keywords: inclusion, diversity, management, leadership, collaboration, ethics, assertive communication

Introducción

El tema de la diversidad en la población estudiantil se ha venido discutiendo desde hace muchos años, ya que representa un reto importante para todos los individuos involucrados en los procesos de aprendizaje. Gran cantidad de investigaciones y docentes coinciden en que la mayoría de las escuelas no toman en cuenta las condiciones y diferencias de su población para gestionar el proceso educativo, lo cual agudiza las desigualdades y plantea mayores retos en el aprendizaje. Según Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010), “la escuela y sus docentes no están preparados para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes. De esta manera, aquellos alumnos que pertenecen a alguna minoría... suelen tener mayores dificultades, no sólo en términos de resultados académicos, sino también en lo referente a la participación activa en la vida escolar” (p. 170).

Dentro de este contexto, contemplar el derecho humano de recibir educación de calidad se hace cada día más complejo y, al mismo tiempo, más necesario. Se observa la necesidad de plantear respuestas



conjuntas, por parte de todos los actores involucrados, dentro de las que se destaca el rol del liderazgo para conseguir una educación inclusiva y alcanzar la equidad.

No es posible hablar de calidad en educación pensando solamente en resultados académicos. La calidad educativa significa, principalmente, lograr la satisfacción de las expectativas y las necesidades de sus aprendientes. De esta forma, la concepción de una escuela inclusiva que se adapta a las diferencias adquiere hoy más actualidad que nunca.

Nos encontramos frente a una escuela que debe responder a las múltiples necesidades que la sociedad le demanda, estando dentro de ellas la diversidad, cada vez más visible, entre las personas. “A través de la diversidad se llega a una igualdad que no es homogénea, sino a una igualdad de derechos y oportunidades para personas diferentes” (Gómez, 2012, p. 41). Todas las personas son diversas y esto, paradójicamente, es lo que las hace iguales. La igualdad incluye el derecho de las personas a ser diferentes y a no ser asignadas a categorías ni etiquetadas de forma permanente.

La inclusión es un proceso orientado a brindar una respuesta apropiada a la diversidad de características y necesidades del estudiantado para incrementar sus niveles de logro y participación en las experiencias de aprendizaje, así como también en la cultura y en las comunidades escolares. La educación inclusiva busca “reducir toda forma de discriminación, a fin de conseguir resultados académicos equiparables con la de la mayoría de los alumnos. Desde esa perspectiva, la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos” (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010, 171).

Una de las exigencias más importantes en las aulas costarricenses es la atención a los sujetos aprendientes con necesidades educativas especiales. Estos grupos de estudiantes son aquellos que presentan “algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización y que demandan... un abordaje educativo especial para el desarrollo de sus capacidades, lo que les permita su incorporación social” (Soto e Hinojo, 2004, p. 185). Al mismo tiempo, se busca que sean incluidos dentro del sistema educativo regular. Existen leyes y normativas que apuestan a que “el sistema educativo brinde las herramientas para que puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos” (Gómez, 2012, p. 60).

Según Jiménez (2014), “el respeto a la diversidad empieza por la tolerancia, la solidaridad y la participación en el quehacer de todos, con la fuerza y el compromiso requeridos para extraer de la diversidad cultural toda la riqueza que en ella subyace” (p. 7). La presencia de la diversidad en la población escolar cuestiona las creencias tradicionales sobre la organización y la gestión de los centros educativos, planteando “la posibilidad de un nuevo plan de acción, el cual implica nuevas consideraciones estratégicas, estructurales y personales en la gestión de las escuelas” (León, 2012, p. 136). Tomar en cuenta la diversidad es valorarla, visualizarla dentro de la planificación institucional y concientizar sobre ella a todas aquellas personas que participan de los procesos de aprendizaje en el centro educativo.

La inclusión escolar otorga un valor positivo a la diferencia, considerando que contribuye al desarrollo del ser humano. De esta forma, se constituye como “un modelo educativo que se basa en principios tales como el respeto a la diferencia y a los derechos humanos; lo que supone hablar de una cultura de la diversidad, que no es más que hablar de democracia, de convivencia y de humanización” (Gómez, 2012, p. 28).

A partir de los conceptos hasta aquí expuestos, las investigadoras consideran la inclusión escolar como la forma más adecuada de entender, vivir y practicar la educación, porque todas las personas tienen derecho a una educación de calidad, sean cuales sean sus características individuales, ya que en ellas está el desarrollo de la totalidad de estudiantes, docentes y el de la propia escuela. Tenemos la certeza que “otro tipo de educación es posible” (Gómez, 2012, p. 28).

La inclusión escolar es un ideal de la educación, que evoluciona aceleradamente. Los centros educativos deben estar preparados para atender las diferencias de todo el estudiantado, porque siempre debemos tener presentes que todos los seres somos diferentes y que en nuestras diferencias radica el aprendizaje, y el crecimiento personal y profesional.

Los centros educativos deben integrar la diversidad y convertirla en un contenido de aprendizaje más y, al mismo tiempo, deben propiciar la formación de una ciudadanía con las suficientes capacidades y habilidades que le permitan desenvolverse en la diversa y compleja sociedad que le rodea. Como consecuencia de esta doble funcionalidad, los centros educativos se ven en la necesidad de sustituir las fórmulas tradicionales de gestión escolar, por otras que busquen respuestas



contextualizadas a las interrogantes y las demandas que día tras día la sociedad le presenta.

Sin embargo, el terreno sigue siendo confuso en cuanto a qué medidas deben tomarse a fin de avanzar en las políticas y las prácticas inclusivas. Por lo tanto, se considera de suma importancia explorar las diferentes vías para mejorar la educación hacia caminos más inclusivos. De este modo, la gestión escolar y el liderazgo juegan un papel fundamental para llegar a cumplir estos desafíos.

Creación de una cultura inclusiva

La inclusión es la clave para construir una adecuada educación en la diversidad, un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje y otras características y que, según Gómez (2012, p. 33):

Favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos variados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales.

Ejercer una labor transformadora en el contexto escolar no es una tarea fácil ni se logra en el corto plazo; es una acción que requiere de un proceso sistemático y crítico sobre la realidad (Mencía, 2009). “Las transformaciones que se desean generar en la escuela deben partir de procesos de reflexión, de análisis individuales y colectivos” (Mencía, 2009, p. 9).

La diversidad constituye un valor y un reto continuo para la escuela inclusiva. La capacidad de liderar requiere de la organización y la creación, en forma conjunta y tras una compleja interacción entre los diferentes grupos e individuos, de una cultura inclusiva (León, 2012), entendiendo como tal: “aquella centrada en crear una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado” (León, 2012, p. 137). Pretende desarrollar valores inclusivos,

compartidos por todo el profesorado, el estudiantado, el personal administrativo y las familias, que los transmiten a todas las nuevas generaciones de la comunidad educativa.

En una cultura inclusiva, sus miembros consideran la diversidad como oportunidad de aprendizaje, fuente de conocimientos, y vehículo de desarrollo y enriquecimiento de cada miembro de la comunidad educativa. En ella, los objetivos van más allá de alcanzar conocimiento académico, lo que presupone una nueva concepción de currículo. Se promueve el trabajo cooperativo y colaborativo entre estudiantes, entre docentes, y entre estudiantes y docentes; y la evaluación de los procesos de aprendizaje también contempla la colaboración, las actitudes y valores observados, y los objetivos no académicos (Gómez, 2012).

Las escuelas inclusivas buscan la mejora continua mediante el establecimiento de un sentido de comunidad y determinando las barreras para el aprendizaje y la participación, con el fin de eliminarlas y mostrar vías para el cambio, hacia una “cultura más inclusiva” (León, 2012, p. 138). Esta se basa en una filosofía democrática e igualitaria, incluyendo a todas las personas implicadas en la educación, en la planificación y en la toma horizontal de decisiones, de manera que puedan desarrollarse redes de apoyo para integrar a toda la comunidad, adaptar el currículo a las necesidades y mantener la flexibilidad en las estrategias y planificación curricular.

La cultura escolar inclusiva se alcanza cuando padres y madres, estudiantes, docentes y personal administrativo entablan lazos afectivos y de compromiso firme. Al mismo tiempo, las personas líderes de las escuelas inclusivas poseen habilidades y desarrollan tareas dirigidas a potenciar, en sus miembros, los conocimientos, las destrezas y las habilidades que les permitan cumplir con éxito los objetivos propuestos, mostrando una actitud de confianza en sí y en sus capacidades (León, 2012). Surge entonces la interrogante, ¿quién es líder en una escuela inclusiva?

Gestión de la diversidad: Liderazgo inclusivo

Una gestión que valore el rendimiento académico sobre el desarrollo integral de las personas promoverá acciones y políticas de competitividad que generan exclusión. Sin embargo, una escuela que valore la diversidad, la equidad y la formación humanística, priorizará tareas



con el fin de incluir a cada participante en el éxito escolar. A este último estilo de gestión se le ha denominado “liderazgo inclusivo” (León, 2012, p. 137).

El liderazgo se entiende como una función inherente a todo grupo y, por consiguiente, a toda institución. Por eso, cada vez más autores y autoras hablan más de liderazgo y menos de líder. “Debe asumirse como una función patrimonio del grupo, no de una persona, y menos aún de un cargo en el organigrama de un centro. Constituye uno más de los valores que forman parte de la cultura de la organización” (Gómez, 2012, p. 160).

El liderazgo que hoy demandan las escuelas no está centrado en las estructuras formales, sino que se apoya en la participación y colaboración de la comunidad, donde todas las personas son líderes, o gestoras de procesos, en algún momento. Existen muchos agentes individuales o grupos que disponen de poder en una organización, según su personalidad, su carisma, sus conocimientos técnicos, su ideología, sus esfuerzos conjuntos... Esta capacidad de influencia es un poder legítimo, de carácter informal, establecido según las características particulares del sujeto o grupo, así como de su experiencia, sus conocimientos, sus destrezas de comunicación y otros. Surge en los grupos a través de relaciones espontáneas entre miembros de la organización (Gómez, 2012).

Las organizaciones educativas inclusivas requieren gestores que desarrollen acciones participativas, impulsoras y coordinadoras de la actividad pedagógica, que intervengan en la resolución de conflictos, y que desempeñen roles de “dinamizador de grupo, de mediador, de impulsor del desarrollo curricular y de la innovación en los centros” (Gómez, 2012, p. 33). A través del liderazgo distribuido (Harris, 2008, citado por Gómez, 2012) se desarrolla una nueva visión de escuela, donde se potencia la construcción de significados y el concepto de comunidad inclusiva.

Gestionar adecuadamente los procesos a lo interno del centro educativo es fundamental para atender la diversidad y lograr la inclusión. Para ello, el liderazgo inclusivo no necesariamente recae en las personas que ostentan un cargo administrativo, sino que puede ser llevado a cabo por un colectivo de individuos que trabajan juntos, que comparten iniciativas, y que construyen la cotidianidad del centro a partir de este trabajo colaborativo, de acuerdo con Groon (2003, citado por Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010).

El liderazgo inclusivo debe estar centrado en una gestión democrática y participativa, en la cual son prioritarias: dinámicas de indagación abierta, pedagogía crítica, comunicación asertiva en múltiples direcciones, diálogo, colaboración, empatía, y trabajo en equipo dentro de un marco de respeto en el que confluirán perspectivas diferentes (incluso a veces antagónicas), sobre las que se deberá actuar sobre una base moral y ética (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010). Para lograr lo anterior se debe comprender que el contexto es fundamental, pues este es el espacio físico donde se asumen los valores institucionales compartidos y la toma de decisiones colectivas.

En resumen, el liderazgo inclusivo está comprometido con los valores de la inclusión y con la responsabilidad expresa de que todo el estudiantado debe aprender y participar de la vida académica y social del centro. Así mismo, su estilo de gestión debe caracterizarse por incentivar a las distintas personas que están implicadas en el aprendizaje estudiantil a participar tanto en las prácticas educativas como en la gestión de procesos, lo que nos conduce al concepto de liderazgo compartido (León, 2012).

Liderazgo compartido y trabajo colaborativo

El líder inclusivo debe ser capaz de “aprehender la naturaleza y los procesos humanos básicos con el fin de conocer el potencial y los límites del cambio social” (Mencía, 2009, p. 86). Las interacciones, señala Mencía (2009) siempre son recíprocamente educativas y ningún liderazgo logra imponerse, si no responde a las necesidades y situaciones de los demás. Por ello, debe producir consecuencias significativas, lo que reconoce la importancia de la participación de la comunidad.

Para que la escuela sienta la obligación de atender las demandas de la sociedad, se hace necesario diseñar acciones que partan de “la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, creando un sentimiento de comunidad que facilite el éxito de sus miembros” (Gómez, 2012, p. 147). Esto conlleva una apuesta fuerte por el liderazgo compartido, donde no existe un solo líder y donde quienes lo ejercen muestran independencia del liderazgo formal (director o directora), de tal forma que toda la comunidad educativa participe en este. Deben hacerlo desde posiciones personales y sociales que les permitan “un acercamiento al trabajo de los demás miembros de la comunidad educativa,



con respeto ante posturas diferentes y en una actitud de diálogo permanente” (Gómez, 2012, p. 162).

Los estudios recientes sobre gestión en las escuelas apuntan hacia el liderazgo distribuido, eliminan la identificación de esta función exclusivamente con el equipo directivo del centro, y comienzan a concebir que el liderazgo puede ser compartido a través de una estructura de gestión en todos los niveles en la comunidad escolar. Se destaca el “liderazgo comprometido y distribuido como la única concepción del líder que se ajusta a la escuela como organización que aprende, como comunidad profesional de aprendizaje y como escuela inclusiva” (Gómez, 2012, p. 161).

Esta idea de liderazgo está fundamentada en cinco supuestos, según León (2012, p. 38):

- Liderazgo y líder no son lo mismo.
- El liderazgo busca el aprendizaje que conduce a un cambio constructivo.
- Toda persona tiene el potencial y el derecho a trabajar como líder.
- Liderar es un esfuerzo compartido, a partir de la democratización de la escuela.
- El liderazgo requiere la redistribución de poder y de autoridad.

Las prácticas asociadas al liderazgo compartido, según León (2012), incluyen la construcción de una visión de escuela compartida; fomentar la aceptación de objetivos grupales, y demostrar altas expectativas sobre la calidad y el cumplimiento de las propuestas. De esta forma, deben empezar a sustituirse las estructuras jerárquicas por la responsabilidad compartida, en una comunidad inclusiva que pasa a caracterizarse por valores y esperanzas comunes.

El trabajo colaborativo que implica el liderazgo compartido surge cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas convergentes de quienes son miembros de la comunidad educativa, con el fin de resolver problemas cotidianos que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados. Una comunidad inclusiva valora la participación de todas las personas, ya que la diversidad es fuente de conocimientos (diversidad de docentes, de estudiantes, de contextos, de experiencias y conocimientos). Por lo

tanto, esta labor enriquecedora permite encontrar más y mejores respuestas a los desafíos encontrados, lo que a su vez genera mayor compromiso, motivación y participación de los actores sociales.

En resumen, el liderazgo compartido se define como la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido, a partir de retos o necesidades comunes (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010, p. 175). Refuerza el sentido de comunidad y confianza mutua, al observar la necesidad de cambiar las prácticas convencionales y adaptarse a las necesidades particulares que plantea la diversidad. Esto hace que el contexto cobre un mayor sentido, ya que facilita los procesos de mejora. Asimismo, un proceso que está inherentemente relacionado con el liderazgo compartido y potencia sus alcances dentro de la organización educativa es la eficacia de la comunicación.

Comunicación asertiva y aprendizaje dialógico

La comunicación se convierte en el recurso esencial para la gestión de procesos inclusivos. Es la herramienta con la que los individuos miembros de la comunidad logran relacionarse con los demás y transmitir la visión, la misión, los objetivos y las necesidades de la escuela.

Un proceso de liderazgo compartido presupone el aumento de la autonomía en los centros escolares, el cual podría aprovecharse para resolver internamente los problemas de comunicación entre los actores del proceso de aprendizaje y para el desarrollo de conductas colaborativas, basadas en la comunicación asertiva. La comunicación horizontal y en múltiples vías puede dar lugar a grandes cambios en las comunidades escolares, convirtiéndose en un factor decisivo para atender la diversidad y las necesidades que provienen de ella (Gómez, 2012).

Lograr aprendizajes basados en valores sustentados en la inclusión y la comunicación asertiva nos conduce a la sustitución de la transmisión impositiva de información por el diálogo igualitario entre todas las personas y colectivos implicados en la tarea educativa. Tan importante es la participación de sus miembros como el diálogo entre individuos para construir aprendizajes.

Por otra parte, el diseño de un currículo contextualizado e inclusivo como una construcción colectiva favorece que su elaboración sea el producto de un consenso social entre docentes, estudiantes, personal



administrativo y sociedad civil. De esta manera, este proceso de diseño curricular participativo a través de una comunicación fluida y permanente, permite el cambio ideológico de un currículo basado en el pensamiento de las élites académicas, a un currículo culturalmente pertinente a la población y a la diversidad (Mencía, 2009, p. 48). De esta forma, se eliminan los espacios para la exclusión y cada participante tiene la oportunidad de expresarse y de desarrollar sus capacidades de acuerdo con sus necesidades.

Finalmente, según la concepción dialógica del aprendizaje, “para aprender, las personas necesitamos de situaciones de interacción” (Gómez, 2012, p. 40). Sin embargo, no solo necesitamos interacciones, sino además, el diálogo que se establezca debe estar basado en una relación de igualdad, lo que significa que cada quien tiene conocimientos por aportar. La comunicación dentro de la cultura inclusiva reconoce la inteligencia cultural en todas las personas, quienes son capaces de transformar las relaciones, el entorno y sus propios conocimientos a través del diálogo.

Comunidades profesionales de aprendizaje

La teoría de la identidad social, según Mencía (2009), sostiene que “el ser humano experimenta un proceso cognitivo en virtud del cual se categoriza y define a sí mismo en función de su pertenencia o no pertenencia a determinados grupos sociales. Este mecanismo básico modela su percepción de la realidad y la interacción social que hace posible el comportamiento de los grupos” (p. 91). La pertenencia a una comunidad estimula el aprendizaje de todos sus miembros.

De esta manera, se podría afirmar que las escuelas donde se desarrolla una cultura inclusiva constituyen comunidades profesionales de aprendizaje, las cuales estimulan el desarrollo de las capacidades pedagógicas de sus docentes, refuerzan la coherencia y contextualización del plan de estudios, incrementan el aprendizaje instrumental y dialógico, la cooperación y la solidaridad, y aumentan el sentido de responsabilidad sobre el aprendizaje de sus estudiantes (Gómez, 2012).

Definir comunidades de aprendizaje implica continuar teorizando sobre aprendizaje dialógico, el cual resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, entre iguales, para llegar al consenso, con pretensiones de validez (Valls, 2000, citado por Gómez, 2012). En

dichas interacciones participa el conjunto de la comunidad educativa, soñando la escuela que pretende lograr y organizándose a través de un proceso diseñado con forma conjunta.

Las escuelas inclusivas, concebidas como comunidades de aprendizaje con liderazgo compartido, apuestan por la inclusión social y educativa de sus estudiantes. Son una respuesta que presupone un beneficio para toda la comunidad, ya que repercute en mejores aprendizajes para la totalidad de participantes (docentes, estudiantes, padres y madres), desarrolla una mejor convivencia y una transformación personal hacia la solidaridad y la empatía. Asimismo, promueven la igualdad de oportunidades, al convertir las aulas en grupos interactivos donde todas las personas son iguales y donde se fomenta la colaboración y la tutoría (Gómez, 2012).

Relaciones de poder en la cultura inclusiva

Según Mencía (2009), la única forma genuina de promover el desarrollo personal en la escuela es crear un ambiente de cordialidad y confianza que permita al estudiantado sentir seguridad, aceptación y valoración. La labor de las escuelas inclusivas es ofrecer estas condiciones a partir de una posición comprometida, horizontal, dialogante y democrática. Giroux (1998), citado por Mencía (2009), señala que:

Los alumnos y alumnas necesitan oportunidades de ejercitar el poder, definir aspectos sobre el currículo, controlar las condiciones de aprendizaje, y que se les permita comprometerse en sistema de autocrítica y crítica social sin miedo al castigo, así como situarse más como agentes que como objetos de conocimiento y poder. (p. 3)

La labor de la escuela inclusiva ha de estar comprometida con la generación de aprendizajes significativos y situaciones de aprendizaje que le devuelvan al estudiantado “la autonomía, la responsabilidad, la conciencia sobre sí y sobre la realidad el sentido del trabajo, ante una sociedad que niega a las mayorías la capacidad de ser sujetos, la capacidad de pensar, saber y decidir sobre su vida” (Mencía, 2009, p. 13).



Inclusión e ideología

Según Mencía (2009), “es preciso tomar conciencia de que la práctica pedagógica es una acción política-ideológica que va a contribuir a reproducir las desigualdades de la sociedad, o por el contrario, va a ayudar a construir identidades críticas capaces de iniciar procesos de transformación” (p. 9). Una de las metas de la escuela inclusiva es formar parte del grupo que transforma la realidad, a partir del contexto inmediato, de la toma de decisiones en conjunto, para aportar soluciones a problemas cotidianos. La visión de la realidad se moldea en la escuela, la cual forma en valores y en normas para la vida en sociedad.

Las relaciones entre participantes del proceso educativo se consideran laboratorio para la sociedad y, en consecuencia, pueden concretar la formación para la convivencia, la solidaridad, el respeto, la aceptación del otro ser, la tolerancia y la concertación, haciendo legítimas las diferencias mas no la individualización, promoviendo al individuo crítico y reflexivo, para poder proyectar el futuro (Mencía, 2009). Concebidas desde esta perspectiva, las escuelas inclusivas no son instituciones que reproducen la ideología dominante, sino agentes decisivos en su construcción.

El currículo diseñando dentro de las condiciones detalladas en este ensayo debe reconocer sus propias raíces en la cultura, la historia y los intereses sociales a partir del contexto inmediato. En consecuencia, no homogenizará esa cultura, historia y necesidades, ni a sus estudiantes, sino que atenderá la diversidad de los sujetos individuales y colectivos a los cuales están destinados y se someterá a continuas revisiones, en virtud del permanente cambio al que debe responder con ética y celeridad (Mencía, 2009).

Estrategias para lograr una cultura escolar inclusiva por medio del liderazgo compartido

A partir de los estudios consultados, especialmente Gómez (2012), León (2012), Mencía (2009) y Murillo, Krichesky, Castro y Hernández (2010), se resumen ciertas estrategias para lograr una cultura inclusiva por medio del liderazgo compartido de los actores sociales.

- Velar que los programas educativos promuevan aprendizajes significativos, dentro de un modelo inclusivo para la mejora de la calidad de vida.
- Disponer de planes de acogida para todo el estudiantado y sus familias.
- Desarrollar un plan de accesibilidad total que garantice que sus aprendientes dispongan de las medidas de acceso al currículo y de un plan de apoyo individualizado, teniendo en cuenta sus necesidades, expectativas personales y entorno socio-familiar y cultural.
- Fomentar el desarrollo de buenas prácticas a través de grupos de apoyo y de mejora para el desarrollo de modelos inclusivos.
- Garantizar, en la asignación de profesionales, los perfiles adecuados a cada tarea.
- Proporcionar a todos los alumnos y alumnas un programa educativo que se desarrolle en un entorno plural y multicultural.
- Fomentar el trabajo en equipo, garantizando los espacios y tiempos que lo hagan posible, promoviendo la reflexión y el debate sobre conductas y actitudes éticas.
- Procurar métodos para favorecer la aceptación, por parte de sus iguales, del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Determinar cuáles son las técnicas de clase más efectivas para trabajar con la diversidad.
- Promover métodos para facilitar la cooperación entre pares y entre docentes.
- Mejorar la eficacia del profesorado de educación general con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.
- Incentivar actitudes de respeto, empatía y solidaridad entre miembros de la comunidad educativa.

Consideraciones finales

El liderazgo inclusivo, como estrategia para acoger y aprovechar la diversidad existente con el fin de generar conocimiento que nutra a la totalidad de miembros de la comunidad escolar, fomenta también la creación de comunidades de aprendizaje en las que se promueve un sentido de pertenencia entre sus miembros, profesorado, alumnos y familias. Promueve la construcción en conjunto de una cultura diversa e inclusiva, que potencia el capital social de sus estudiantes.



En este sentido, el liderazgo compartido se lleva a cabo por líderes capaces de asumir riegos, accesibles a diferentes miembros de la comunidad educativa, porque forman parte de ella en una relación horizontal. Son sujetos reflexivos e intencionales y comparten el liderazgo con otros individuos o grupos de la organización, sabiendo que el hecho de compartir los objetivos inclusivos les convierte en líderes que promueven eficazmente la equidad y el respeto de todas las personas.

Es de vital importancia, para que este proceso de liderazgo logre construir una escuela más inclusiva, que los actores de los procesos de aprendizaje se involucren en la toma de decisiones y en la investigación de su propio contexto, con el fin de seguir indagando acerca de cómo trabajan, qué sienten, cómo piensan y qué estrategias pueden adoptar para poder dar respuesta a los desafíos que la diversidad plantea en las aulas y en las escuelas.

Finalmente, se ha de afirmar que queda un largo camino por recorrer en aras de lograr escuelas verdaderamente inclusivas en Costa Rica. Sin embargo, desde la práctica y la investigación, es posible que poco a poco logremos transformar nuestras instituciones e, idealmente, nuestra sociedad, en comunidades más justas, equitativas e inclusivas.

Referencias

- Gómez, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: Rutas para el desarrollo de una escuela para todos* [Tesis de doctorado]. Universidad de Huelva. Huelva, España.
- Hernández, M. L. (2013). Liderazgo académico. *Revista de la Educación Superior*, 42(3), 105-131.
- Jiménez, K. (2014). *Análisis de la gestión educativa y su repercusión en la inclusión y educación integral de los (as) estudiantes del Centro Educativo Niño Jesús de Praga, del Circuito 02, de la Dirección Regional de Educación Alajuela, durante el curso lectivo 2012* [Tesis de licenciatura]. Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.
- León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Revista Educativa Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- Mencia, P. (2009). *Las relaciones de poder entre docente-alumnos y alumnas en un aula urbana de 5^{to} grado del distrito educativo*

- 08-03 Santiago, República Dominicana [Tesis de doctorado]. Universidad Estatal a Distancia. Santiago, República Dominicana.
- Murillo J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 169-186. Descargado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Soto, R. e Hinojo, F. J. (2004). La colaboración entre maestros/maestras y padres/madres para atender a la diversidad en las instituciones educativas. *Revista Educación*, 28(2), 185-201.



Liderazgo intersubjetivo: Hacia una emancipación educativa

*Libia Mijares Luna*¹

Centro de Investigaciones Culturales y Estudios Lingüísticos
San José, Costa Rica
mijareslibia@gmail.com

Resumen

El liderazgo intersubjetivo promueve una emancipación educativa. El presente ensayo busca posicionarse crítica y reflexivamente en cuanto a la figura del liderazgo en nuestras tareas pedagógicas, para el abordaje de las realidades educativas que enfrentamos como docentes. De tal forma que se fundamenta en la horizontalidad y en la intersubjetividad como aspectos claves para una modificación de las estructuras de poder dominantes que no escapan al currículo educativo, a las escuelas, a las universidades y a cada contexto socio-educativo que se hace eco de la regulación social tradicional. De manera que se promueven algunas herramientas pedagógicas para el abordaje científico de nuestra praxis docente, en el cual la figura de un liderazgo intersubjetivo coadyuva hacia una real participación de los agentes sociales involucrados en el hecho educativo.

Palabras clave: Intersubjetividad, liderazgo, currículo educativo, sistematización de experiencias.



Recibido: 20 de enero de 2016—Aprobado: 25 de abril de 2016

- 1 Profesora de español como segunda lengua, Centro de Investigaciones Culturales y Estudios Lingüísticos. San José, Costa Rica. Licenciada en Educación, Universidad Central de Venezuela. Máster en Educación con énfasis en Aprendizaje del Español como Segunda Lengua. Pendiente graduación (mayo 2016) Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.

Abstract

Inter-leadership promotes educational emancipation. This essay seeks to position itself critically and reflectively about the figure of leadership in our pedagogical tasks for addressing educational realities. It is based on horizontality and intersubjectivity as key aspects for achieving change in the dominant power structures that do not escape the educational curriculum, schools or universities, and each social context that echoes traditional social regulation. This way, it aims to promote some pedagogical tools to address our educational realities, in which the figure of inter-leadership contributes towards a real participation of the social agents involved in the educational process.

Keywords: intersubjectivity, leadership, educational curriculum, systematization of experiences

Introducción

La educación es un proceso que requiere reflexión en el marco de cada contexto particular en el cual se lleve a cabo. A fin de cuentas, como docentes, quienes hacemos vida en este proceso, constituimos entes con formas singulares de percibir la realidad, derivadas de nuestras posturas axiológicas y ontológicas en un nivel consciente o inconsciente.

Cuando se trata de llevar a cabo la tarea docente, surgen las tensiones propias de la dialéctica y la praxis pedagógica; y esto se traduce en un concierto de voluntades, deseos y actos, que son expresiones de una cultura específica de los sujetos socio-históricos que juegan un rol fundamental en el proceso educativo.

Entonces, hallarse en un escenario socio-educativo con múltiples miradas implica también tomar consciencia de que el hecho de la existencia de diversas perspectivas supone también que cada sujeto socio-histórico que forma parte del proceso educativo, constituye un elemento clave que, en definitiva, le aporta un determinado significado al hecho social, histórico, educativo y cultural desarrollado en el contexto profesional docente.



Con base en esta realidad y necesidad imperativa de reflexión pedagógica sobre nuestras prácticas docentes, el presente ensayo busca reivindicar el concepto de liderazgo académico, para que se asuma este desde una posición de horizontalidad en las relaciones presentes en aquellos escenarios socio-educativos que diariamente protagonizamos. Y significa que cada agente social que forma parte de nuestros particulares ámbitos socio-culturales, socio-históricos y socio-educativos es producto de una historia, de una vida y de una coyuntura singular que, a su vez, es resultado de una realidad multidimensional; por lo que la contribución que hacen los sujetos cuando se involucran en el hecho socio-educativo es determinante para la construcción de la idiosincrasia y concreción de dicho entorno, y ese aporte debe ser valorado.

Liderazgo intersubjetivo

La búsqueda de reivindicación del concepto de liderazgo académico desde una perspectiva de horizontalidad conlleva a la reflexión sobre nuestras propias construcciones, conocimientos y creencias, lo cual amplía nuestra perspectiva sobre el rol que cumplimos como líderes académicos.

Si nos constituimos agentes sociales que diariamente influenciamos a otras personas, pues esto nos atañe, en el sentido de la necesidad de reflexionar en la forma de percibirnos como seres humanos, llamados a desenvolvernos en el marco de relaciones socio-culturales; sin, por supuesto, dejar de lado que esta realidad expresa la relación inherente que tenemos con nuestros semejantes.

Desde esta perspectiva de horizontalidad, se asume una tarea pedagógica de transformación constante, una en la que cada actor social constituye un elemento clave del proceso educativo. Tal como señala Mencía (2009):

La acción educativa, en este caso la que se lleva a cabo en el aula, es intrínsecamente humana, en la cual no se pueden separar el objeto que es aprehendido por el sujeto cognoscente y en esa interacción dialógica se funden en un mismo propósito el docente y el discente para tratar de ver la realidad desde diferentes perspectivas con la certeza de llegar a un consenso sobre esa misma realidad cuya razón se fundamenta en el respeto mutuo. Esta aspiración no excluye el

conflicto que podría estar presente en cualquier tipo de relaciones sociales y más aún en la complejidad del aula de clase. (p. 44)

De tal modo que, tomando en cuenta la perspectiva del autor, la búsqueda de reivindicar el proceso educativo (quebrando estructuras tradicionales y positivistas) hacia una real valoración de las características humanas como constructoras de conocimiento implica verse con nuevos ojos, es decir, ampliar nuestras miradas hacia un real reconocimiento del otro u otra y la posibilidad de un encuentro dialógico e indispensable para que se lleve a cabo el aprendizaje. Se recobra, entonces, el sentido de la educación como un proceso eminentemente humano y de objetivos comunes, que no son más que desentrañar la realidad y construir un conocimiento desde diversas posturas y panoramas.

Y sobre la base de este argumento de reconocimiento del otro individuo, ¿qué implicaría la figura de liderazgo? Al respecto, Hernández (2013) menciona que “un líder es aquel capaz de influir sobre los demás, y que por lo tanto ejerce el liderazgo” (p. 88). Pero al mismo tiempo, la autora señala que ningún liderazgo es impositivo y menos coercitivo, porque de ese modo ya perdería su real sentido y significado, dejando de ser liderazgo. Por lo que esa influencia que la autora menciona debe gozar de ciertas características tanto del contexto donde tiene lugar como de aquellas perspectivas axiológicas y ontológicas de sus participantes.

De esa manera, la forma como cada participante asume su rol en el proceso educativo y las consecuencias que esto trae en la praxis pedagógica pasa por contemplar que, en medio de la intersubjetividad, estamos construyendo paulatinamente conocimiento en el marco de una comunidad educativa.

Se aboga por un liderazgo basado en relaciones intersubjetivas que conlleven a una construcción de significados en el marco de la interculturalidad y horizontalidad. Fisher y Strauss (1988, citados por Hernández, 2013, p. 89) sostienen que “los líderes deben comprender a sus seguidores, y para alcanzar esa comprensión necesitan estar suficientemente integrados”. De tal forma que se valora el carácter educativo de las relaciones humanas, siempre que estas respondan a las necesidades y a los contextos de los sujetos involucrados.

De esa manera, el presente ensayo rescata la figura de liderazgo en el marco de relaciones intersubjetivas que, en definitiva, son las



constructoras de conocimiento. Y en educación, si nos asumimos como pedagogas o pedagogos críticos, es dentro de nuestros propios escenarios docentes donde podremos realmente reivindicar el liderazgo horizontal y compartido. Un liderazgo que busque respuestas a las problemáticas contextuales que vivimos en nuestras instituciones y que procure una real participación de los sujetos sociales involucrados en la tarea educativa, lo cual generará un conocimiento crítico con miras a la modificación de las estructuras de poder, que les permita a las personas comprometidas ser parte de la toma de decisiones y, en definitiva, contribuir hacia una emancipación educativa que genere una mejora de los procesos pedagógicos que se atienden desde lo interno de cada contexto docente.

Es vital comprender que la tarea de transformación educativa, por un lado, no se puede generar aisladamente; pero, por el otro, tampoco se puede imponer. Estos procesos pedagógicos requieren de una real participación de los sujetos involucrados; pero, ¿bajo qué condiciones podrían lograrse las metas propuestas?, ¿se hablaría de una meta unilateral o de metas compartidas?, ¿cómo gestionar los procesos pedagógicos hacia una real transformación constante de los procesos educativos?

Tal como apunta Hernández (2013), para un liderazgo horizontal se necesita integración. Sin embargo, esto no supone que las personas miembros del proceso deban coincidir en cada aspecto, perspectiva y postura epistemológica, pues de esa manera peligraría la democracia, y estos procesos de pedagogía crítica entrañan procesos de participación democrática.

La lucha docente desde el sector universitario es clave y, al mismo tiempo, constituye un reto pedagógico. Foucault (1984, citado por Mencía, 2009), sostiene que:

La cultura y el poder en el Currículo Nacional están íntimamente relacionados, el cual funciona como un mecanismo de control político del conocimiento, ya que el papel del Estado en la escolarización es emplear la Educación como uno de los mecanismos reguladores. (p. 143)

Como personal pedagogo crítico, estamos llamados a romper estructuras preconcebidas del poder, estructuras que asumen la educación como escolarización y homogeneización colectiva y que, en definitiva, no han reconocido su carácter dialéctico y transformador.

De tal manera que nuestra tarea como docentes es quebrar dichas estructuras heredadas del positivismo. ¿Seguiremos doblegándonos ante una escolarización que responde a las necesidades socio-económicas y políticas dominantes? O, por el contrario, ¿asumiremos la labor pedagógica en un marco de una intersubjetividad, donde la figura del liderazgo horizontal y gestora de procesos será fundamental para el logro de las metas propuestas en consonancia con una educación humanizada, tendiente a desarrollar el potencial creativo de cada ser humano en el marco de una sociedad democrática?

La labor docente y pedagógica en el ámbito de relaciones intersubjetivas implica que la investigación educativa conlleva una resignificación de las prácticas docentes, entendiendo que la tarea pedagógica es compartida y que cada actor del proceso tiene un conocimiento valioso que aportar. No olvidemos que todo aquello que nos rodea influye de alguna forma en nuestro aprendizaje y, por lo tanto, constituye elemento clave y materia prima de nuestro ser.

En educación, como sujetos críticos es fundamental la objetivación de las propias prácticas docentes. Investigar es una tarea inherente a nuestra praxis, de lo contrario ¿cuál sería el cauce de nuestras inquietudes, críticas y eventuales propuestas pedagógicas? De esa manera se complejiza este aspecto.

Por consiguiente, cuando asumimos el quehacer pedagógico de manera conjunta, estamos reconociendo su carácter complejo, lo que nos conducirá a la elección de metodologías, técnicas e instrumentos investigativos de corte dialéctico que permitirán un abordaje crítico y una objetivación de nuestra tarea educativa, hacia la construcción de un conocimiento realmente endógeno y transformador.

El proceso educativo es de descubrimiento y, en ese sentido, el ser humano es un aprendiente de por vida. Como docentes, somos aprendices permanentes, para quienes la tarea transformadora requerirá de una postura crítica ante la realidad, de reflexión y análisis tanto individual como colectivo. Y es así como la figura de la persona gestora de procesos pasa a ser un elemento dinamizador de la práctica investigativa y de abordaje de la realidad.

En la tarea pedagógica, vista como proceso de análisis y transformación de las realidades educativas, es fundamental la gestión de procesos participativos, horizontales e intersubjetivos. Al respecto Florez (1999), basándose en tesis de epistemologías interaccionistas, menciona



características inherentes al ser humano, que abarcan aptitudes comunicativas que facilitan un entendimiento lingüístico entre sujetos, así como un mecanismo de coordinación de las acciones desempeñadas. Es decir, el lenguaje (a favor o en contra) como un medio de entendimiento mutuo para negociar definiciones de la situación objeto de estudio.

Asimismo, el autor señala que “es la intersubjetividad la última instancia donde se confronta y se configura el saber humano” (p. 11). A partir de ella, se proponen criterios de verdad o criterios de racionalidad por medio de los cuales los sujetos interactúan en función de los planes de acción:

- Pretensión de verdad: Expresarse comprensiblemente.
- Pretensión de autenticidad: Se habla con la verdad.
- Pretensión de corrección: Se habla según las reglas comunes del lenguaje.

Por lo anterior, se valora aquí el carácter sociocultural del ser humano como una condición clave para el aprendizaje y la construcción de conocimiento. Razón por la cual en educación cada vez se aboga más por la sinergia en nuestras instituciones, reconociendo que solo con la unión podremos enfrentar las propias situaciones derivadas de la praxis docente y así proponer cambios.

De esta forma, tal como lo señala el autor, aunque cada actor social tenga su particular postura paradigmática para el abordaje de la realidad, es ese componente personal e intersubjetivo el que intervendrá en el diálogo por medio de las competencias comunicativas.

A continuación se mencionan algunos procesos inherentes a la intervención pedagógica y cómo a través de un liderazgo intersubjetivo se pueden construir conocimientos realmente emancipadores y transformadores de nuestras prácticas docentes.

Evaluación curricular

La evaluación educativa debe estar intrínsecamente relacionada con la investigación. Es, pues, la primera, el mecanismo que regula y reorienta nuestra praxis docente. Sin embargo, es esencial reflexionar sobre la postura evaluativa que estamos asumiendo, pues de ello se deriva, si realmente este proceso nos está conduciendo a un conocimiento

de nuestra propia práctica, hacia a una transformación constante en virtud de la mejora de los procesos educativos que atendemos.

Al respecto, Brovelli (2001) define la evaluación intrínseca del currículo educativo como “evaluar la distancia entre el diseño curricular como norma y lo que realmente ocurre en el proceso de desarrollo curricular y los resultados producidos” (p. 112).

Desde este contexto, los diversos actores que dan vida al proceso educativo son quienes asumen un protagonismo esencial, pues serán quienes tengan a cargo el objetivar su praxis, conociendo profundamente el resultado de sus acciones, gracias a la evaluación.

Este tipo de abordaje curricular debe realizarse en conjunto, donde intervengan todos los actores del proceso educativo en cuestión, de modo que a través del uso de instrumentos pedagógicos se genere un conocimiento científico de la realidad, que le aporte autonomía al personal docente en el desarrollo curricular, ya que dicha comprensión sobre la realidad le brindará información para saber cuándo usar un modelo pedagógico y no otro, y cuándo realizar adecuaciones curriculares de acuerdo con determinado contexto socio-educativo que se atienda.

Pinto (2012) sostiene que, cuando un docente reflexiona sobre su propia praxis educativa, avanza en su profesionalidad y podrá tomar decisiones idóneas en cuanto al currículo que ejecuta; y tal como sostiene Jara (2012) en cuanto a esa reflexión profesional, en ella es posible “encontrar las respuestas o alternativas ante tantas preguntas formuladas” (p. 21).

Es valioso que el personal docente emplee metodologías de investigación de corte dialéctico en el abordaje curricular e implemente instrumentos de índole cualitativa, con el fin de acercarse científicamente a los diversos objetos de estudio (programas, diseños, institución, entre otros) para conocer sus implicaciones pedagógicas, culturales y sociológicas en el marco del desarrollo curricular de cada institución educativa en particular.

Un ejemplo de lo dicho anteriormente lo constituye la evaluación curricular orientada por la crítica artística, la cual contempla que, a través de la aplicación simultánea de diversos instrumentos de evaluación cualitativa, es posible valorar objetos de estudio que forman parte del currículo educativo en el marco de un contexto socio-educativo concreto.



La evaluación curricular desde una perspectiva cualitativa se puede fundamentar en la triangulación de técnicas e instrumentos de evaluación, entre los que destaca la observación participante.

Es importante acotar que no son más que el personal docente y los sujetos actores del proceso educativo quienes poseen el suficiente conocimiento fáctico de su experiencia, y los que desde una postura protagónica podrán teorizarla, construyendo líneas endógenas de corte propositivo. Además, en la tarea pedagógica es esencial reconocer el saber práctico que poseen los diversos actores del proceso educativo (estudiantes, docentes, personal directivo), el cual es relevante al momento de evaluar un currículo.

Otras técnicas de evaluación, como la revisión documental de programas educativos, pueden ayudar a realizar valoraciones importantes, plasmándolas en diversos instrumentos cualitativos de observación (listas de cotejos, escalas de estimación) de las cuales partir para realizar análisis interpretativos de lo valorado en el currículo institucional.

En el marco de una evaluación curricular, cabe destacar lo propuesto por Ruiz (1999) en cuanto a la evaluación de programas educativos:

1. El programa en sí mismo: el contenido, la calidad técnica, la evaluación, adecuación al contexto.
2. El programa en su desarrollo: relativo a su puesta en marcha.
3. Evaluación final del programa: relativo a la medida y los logros.

Estos tres grandes momentos se contemplan dentro de una evaluación curricular, por el particular hecho de que un programa educativo debe ser evaluado dentro de su marco de acción, produciendo diálogo entre participantes con miras a una mejora de la acción educativa. En ese sentido, al percibir la evaluación curricular como un proceso participativo, la figura de un liderazgo intersubjetivo en el cual la gestión de procesos es clave para una real transformación de las prácticas educativas pasa a ser un recurso imprescindible en la tarea pedagógica.

Al respecto, Mencía (2009) sostiene que la práctica pedagógica contribuye a “construir identidades críticas capaces de iniciar procesos de transformación” (p. 24). Es por ello que se hace vital la promoción de un liderazgo intersubjetivo en nuestras instituciones educativas, para reconstruir el acervo cultural que nos constituye como comunidades

socio-históricas hacia una real emancipación curricular y posterior mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que atendemos.

Sistematización de experiencias como fuente de conocimiento

Desde una postura de abordaje dialéctico de la realidad, hablar de sistematización de experiencias implica hablar de una metodología de trabajo que busca, ante todo, crear instrumentos idóneos y procedimientos de análisis que nos ayuden a conocer de cerca nuestras prácticas docentes y aprender de ellas, generando un conocimiento y transformando los procesos educativos en los cuales nos desempeñamos como agentes sociales.

Dicho conocimiento se produce gracias a métodos de trabajo que contribuyen a captar la complejidad y las dinámicas subyacentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje que como docentes atendemos; dinámicas que se originan producto de determinadas prácticas educativas, y que son susceptibles de análisis tanto dialéctico como hermenéutico hacia un real conocimiento y transformación de nuestra praxis educativa.

De tal forma que la sistematización de experiencias debe ser un proceso totalmente consustanciado con las necesidades de nuestras instituciones educativas, y esa necesidad subraya que como agentes sociales es vital adentrarnos en nuestras propias prácticas docentes y así conocer las múltiples voces que le dan vida a la realidad educativa que diariamente protagonizamos.

De esa manera, la sistematización de experiencias se convierte en una herramienta altamente pedagógica, porque del aprendizaje generado a partir de su aplicación se pueden hallar recursos, elementos, factores que permitirán con mayores y sólidos argumentos transformar las prácticas docentes en pro de una mejora de los procesos socio-educativos que desarrollamos diariamente.

Así, la sistematización de experiencias desde un enfoque dialéctico pretende teorizar el proceso de transformación educativa que ocurra; en otras palabras, construir un conocimiento desde las particularidades propias de nuestro contexto educativo; cobra relevancia lo señalado por Jara (2012), en cuanto a que el proceso de construcción de conocimiento posterior a una sistematización de experiencias va a permitir una genuina y singular vinculación entre la teoría y la práctica, ya que el conocimiento se produce de manera endógena a través de



“aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la sistematización de las prácticas educativas” (p. 41).

Dicha metodología de trabajo logra una singular modalidad de producción de conocimiento, surgida del acercamiento entre sus protagonistas (actores del proceso educativo), quienes aportan una mirada crítica a las experiencias reales en las que participan. De acuerdo con Jara (2012), este procedimiento tiene los siguientes objetivos:

- Favorecer el intercambio de experiencias.
- Tener una mejor comprensión del equipo sobre su trabajo.
- Adquirir conocimientos teóricos a partir de la práctica.
- Mejorar la propia práctica.

Al respecto, el autor mencionado señala que:

La práctica es fuente de conocimientos y aprendizajes, de interpretaciones y de teorías, de confluencias y de conflictos, de aprendizajes y desaprendizajes. No se trata de partir de un marco teórico férreo, elaborado a priori, dentro del cual la práctica tiene que calzar de cualquier manera. (p. 57)

Por consiguiente, para el logro de dichos objetivos, se vuelven sustanciales el trabajo en equipo, la reflexión conjunta, la posición ética profesional en el abordaje de la realidad contextual, y la capacidad de responder pedagógicamente a la naturaleza del aprendizaje humano, el cual siempre se desarrolla en horizontalidad e intersubjetividad. No nos excluye, por supuesto, como personal docente, pues estamos llamados al diálogo colegiado en el abordaje de las diferentes problemáticas curriculares de las instituciones educativas en las cuales nos desempeñamos.

Conclusiones finales

El liderazgo intersubjetivo constituye un ejercicio poderoso para la transformación educativa, ya que nos conduce a reconocernos como sujetos socio-culturales capaces de enfrentar las propias problemáticas educativas de una forma colegiada; proponiendo iniciativas tendientes a la mejora de nuestras prácticas docentes desde lo interno de nuestras instituciones.

Cada actor del proceso educativo y agente social en particular posee ese bagaje experiencial que le faculta para indagar en su contexto educativo aprendiendo a leer su propia realidad. Ahora bien, lo sustancial aquí es que esta tarea de abordaje dialéctico de la realidad no es posible realizarla de una forma individual.

Se apela, entonces, a la intersubjetividad entre actores del proceso educativo, quienes, con base en iniciativas cónsonas con las reales demandas de la ciudadanía, pueden llegar a un consenso para un aprendizaje transformador que contribuya a su vez al desarrollo de sujetos críticos, reflexivos y participativos en el marco de una real democracia y de educación popular.

Desde la pedagogía crítica, se asume una intencionalidad política tendiente a una real participación ciudadana en los procesos socio-históricos que se llevan a cabo en cada contexto particular de su realidad pedagógica. Por consiguiente, la emancipación educativa implica una postura crítica y reflexiva ante la realidad, condición coadyuvante para una modificación de las estructuras de poder, gracias a la influencia que como agentes sociales ejercemos sobre nuestros semejantes, en el marco de una democracia participativa que valora a la otra persona, y de un entendimiento intercultural al cual todos los seres humanos estamos llamados.

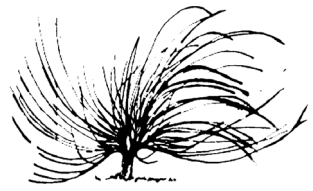
Por lo tanto, una real participación ciudadana necesita de docentes con compromiso. Más allá de las metodologías y técnicas que podamos usar para abordar nuestros contextos educativos, se hace esencial marcar una sólida postura paradigmática ante la realidad, que nos ayude a aproximarnos pedagógicamente a las diversas situaciones y problemáticas educativas que enfrentamos. Igualmente, no olvidar que, también, la clave para un liderazgo intersubjetivo es atrevernos a participar y reconocer que somos sujetos socio-culturales llamados a aprender con otros en el marco de la democracia.

Referencias bibliográficas

- Bonilla, L. (2014, 26 de junio). Foro “La educación que tenemos y la que queremos”. *Diarios Últimas Noticias*. Recuperado de: <http://www.ultimasnoticias.com.ve/noticias/ciudad/educacion/en-vivo---un-realiza-foro-este-jueves-sobre-calida.aspx>
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis*, 2(4), 101-122.



- Florez, R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Hernández, M. L. (2013). Liderazgo académico. *Revista de la Educación Superior*, 42(3), 105-131.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Mencia, P. (2009). *Las relaciones de poder entre docente-alumnos y alumnas en un aula urbana de 5º grado del distrito educativo 08-03*. Santiago, República Dominicana (Tesis de doctorado). Universidad Estatal a Distancia. Santiago, República Dominicana.
- Pinto, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. 1º Ed. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Ruiz, J. (1999). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Marcea.



La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica

*Flor Abarca Alpízar*¹
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
fabarca@una.cr

Resumen

La participación es una necesidad humana sentida y en conexión con el ser, tener y estar de las personas. Si promovemos la participación, fortalecemos las posibilidades de transformación, tanto a nivel individual como colectivo, generando niveles crecientes de autonomía e independencia para el mejoramiento integral de las condiciones de vida. La metodología participativa para la intervención social tiene estrecha relación con todos y cada uno de los momentos de los procesos de aprendizaje, garantiza su efectividad, unidad e integralidad para la realización de procesos de interaprendizaje de impacto real en la vida de las personas aprendientes. La ausencia de un planteamiento metodológico integral aplicado a los procesos de intervención social nos remite a las personas participantes al desgaste, al activismo, a la realización de procesos aislados y de poca efectividad y, en el peor



Recibido: 9 de febrero de 2016—Aprobado:

- 1 Socióloga – Metodóloga. Doctora en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica. Académica de la Universidad Nacional de Costa Rica en la Vicerrectoría de Docencia donde facilita procesos de formación y actualización metodológica y pedagógica con el profesorado universitario. Se ha desempeñado como consultora y asesora nacional e internacional y como profesora invitada en universidades del Ecuador, Nicaragua, Panamá y México.

de los casos, a la inversión de recursos humanos, económicos y físicos en proyectos de poco aliento e impacto social. Si nos preocupamos solo por la transmisión de contenidos de manera agradable con el uso de lo último de “la tecnología educativa” o de técnicas o “dinámicas”, sin un proceso metodológico integral y participativo, provocamos el conformismo, la pasividad y el silencio de las personas aprendientes, siendo precisamente con las que debemos lograr mayor apertura y confianza.

Palabras clave: Epistemología, holismo, interaprendizajes, metodología, participación.

Abstract

Participation is a strong human need resulting from people's sense of being, having, and taking a place in the world. By promoting participation, we strengthen our transformation possibilities, both at a personal as well as at a collective level, generating growing levels of autonomy and independency to comprehensively improve life conditions. Participatory methodology for social intervention is closely related to all learning-process moments and it guarantees their effectiveness, unity, and completeness to carry out shared learning processes with real impact on the life of learners. The absence of a comprehensive methodological formulation leads us to exhaustion, to activism, to perform isolated and poorly effective processes and, in the worst case scenario, to invest human, economic and physical resources in projects of disincentive or low social impact. If we focus our concern only on conveying content in a pleasant way using the latest “educational technology” or techniques or “dynamics” without a comprehensive and participatory methodological process, we are promoting conformism, passiveness, and silence of learners, when they are exactly the individuals with whom we must achieve openness and confidence in a higher degree.

Keywords: epistemology, holism, shared learning, methodology, participation



Introducción

Este ensayo es producto de las reflexiones críticas sobre las experiencias de facilitación de múltiples talleres sobre metodología participativa con profesionales en docencia universitaria, promoción social e intervención social participativa, a nivel nacional y latinoamericano. Estas conceptualizaciones teóricas surgen de la sistematización de experiencias (Jara, 2012, p. 163):

Entendemos por sistematización de experiencias a la interpretación reflexiva y crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita el proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. La sistematización es un ejercicio que se realiza en torno a experiencias prácticas que se proponen cambiar una realidad social.

En la práctica de asesoría y acompañamiento a procesos de intervención social, hemos constatado el uso de métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos participativos en sustitución de la concepción metodológica participativa. Esto sucede porque los métodos y las técnicas son concretas, medibles y constatables, mientras que la concepción epistemológica de la metodología participativa nos remite al intercambio de seres y saberes desde aspectos sensitivos, subjetivos y afectivos, es decir, desde las emociones y los sentimientos que no son visibles ni cuantificables.

La sociedad actual pone el acento en lo cuantitativo, lo concreto y medible, a la transmisión mecánico – lineal de saberes estandarizados entre personas separadas, basada en el control, que imposibilita el encuentro, la creatividad y la conectividad entre los seres vivos. De esta forma, la cultura occidental invisibiliza los sistemas, los procesos, los sentimientos y la diversidad de los contextos, al imponer una mirada basada en modelos y patrones aceptados acríticamente, como resultado de un modo mecanicista, estrecho, fijo y rígido de pensar y actuar.

¿Cómo conocemos y cómo aprendemos? Visiones epistemológicas

Las visiones de mundo o cosmovisiones que asumimos como humanidad están sustentadas en concepciones epistemológicas o teorías del conocimiento. En los últimos 400 años, la humanidad ha estado bajo la influencia de la visión de mundo o paradigma mecanicista-cartesiano, cuyas principales tendencias son la visión fragmentada, la racionalidad, la linealidad, énfasis en lo cuantitativo y medible, el positivismo y el abuso del método científico. Al respecto, Capra (1994, p. 44) plantea:

Hoy se ha vuelto evidente que el excesivo énfasis puesto en el método científico y en el pensamiento analítico y racional ha provocado una serie de actitudes antiecológicas. La perspectiva cartesiana del mundo es mecanicista. El mundo ya no puede percibirse como una máquina formada por una gran cantidad de objetos, sino que ha de concebirse como una unidad indivisible y dinámica cuyos elementos están estrechamente vinculados.

En la cultura occidental prevalecen las concepciones epistemológicas o visiones de mundo dicotómicas y centradas en el control, la intolerancia a lo diverso, el poder de dominio y control, la percepción de la vida separada de la Madre Tierra, de la naturaleza y de los seres vivos. Esta visión transversa todas nuestras acciones: la vida cotidiana familiar, laboral, la educación, la investigación, la salud, la economía, la política. Najmanovich (2014, p. 5) expresa, al respecto:

Nuestra cultura ha abordado los conflictos desde una posición dicotómica que nos lleva al temor de lo diverso y a tratar de controlarlo. En la modernidad, se impuso el modelo disciplinario en la educación, el acento está puesto en la enseñanza entendida como transmisión mecánico-lineal de saberes estandarizados entre individuos separados. Los afectos, en especial el miedo, han sido cruciales en la consolidación de la sociedad disciplinaria y así también la confianza y la alegría han de serlo en la construcción de una ética del encuentro para afrontar los desafíos contemporáneos. En la actualidad vivimos tiempos agitados, nuevas formas de control están creciendo y también otros modos de pensar, habitar y convivir desde la ética del encuentro. Los abordajes de la



complejidad nos permiten comprender el valor productivo de los antagonismos y nos ayudan a convivir con la tensión inherente a la vida. En la educación el énfasis está puesto en los aprendizajes como modo de existencia del ser vivo profundamente conectado con su ambiente.

Necesitamos construir la ética del encuentro en nuestras relaciones con la familia, en la universidad, en la comunidad, con la naturaleza y los demás seres vivos, con lo que sentimos, pensamos y hacemos. Esta ética del encuentro, basada en comunidades aprendientes, redes y conectividades, demanda nuevas formas interdisciplinarias para construir aprendizajes integrados con los sistemas vitales, porque todo ser vivo, incluidas las personas, necesitan de los aprendizajes para vivir, lo cual demanda nuevos enfoques epistemológicos integrales e interdisciplinarios.

La epistemología como teoría del conocimiento

Todos éramos humanos hasta que:
la raza nos desconectó, la religión nos separó,
la política nos dividió y el dinero nos clasificó.

Autoría anónima

En pleno siglo XXI de nuestra era, las metodologías vigentes para la intervención social, ya sean estas funcionalistas, positivistas o científicas, conductistas o constructivistas, se inspiran en concepciones epistemológicas sustentadas en el paradigma dominante positivista, mecanicista, newtoniano – cartesiano, que fragmenta, separa y aísla los fenómenos que corresponden a objetos de estudio con visiones disciplinares, fragmentadas, lineales y dicotómicas, provocando serias distorsiones con los procesos vitales caracterizados por sus dinámicas y relaciones interdependientes, diversas, integrales, interdisciplinarias, complementarias y complejas. Hoy se sabe, por la nueva cosmología, que los seres vivos poseen no solamente masa y energía. Son portadores también de información, historia, complejidad, crean órdenes que comportan un cierto nivel de subjetividad; Assmann (2002, p. 27) lo plantea así:

Los procesos cognitivos y vitales descubren su lugar de encuentro marcado desde siempre, en el centro de lo que es la vida, como proceso de autoorganización, desde el plano biofísico hasta el de los ámbitos sociales, la vida quiere seguir siendo vida, la vida que se gusta y que se ama y anhela ampliarse en más vida. La producción y reproducción biológica y social de la vida no se deja encuadrar en esquemas econométricos, porque los seres vivos entrelazan necesidades y deseos de un modo mucho más complejo. Ambos forman un tema unificado.

De acuerdo con Assmann (2002), los procesos vitales y los procesos de aprendizaje son la misma cosa. Estar en proceso de aprendizaje significa conectarnos con los sentidos vitales, como lo hacen todos los seres vivos, en forma flexible y adaptativa, para integrarnos con la dinámica de seguir aprendiendo, es decir, de seguir viviendo.

Uso y abuso del positivismo metodológico

Como hemos afirmado, las concepciones epistemológicas de las metodologías más utilizadas en procesos de intervención social se sustentan en el paradigma dominante:

... la epistemología positivista redujo la multifacética, dinámica y contextualizada actividad de conocer hasta aplastarla y convertirla en un producto: el objeto de conocimiento... y el ser humano real como todo ser vivo, que jamás podría existir ni actuar aisladamente, fue concebido como un individuo-sujeto absolutamente independiente... (Najmanovich, 2014, p. 10)

Las metodologías no sean neutrales, todas llevan implícita y responden a la visión de mundo y formas de entender la vida para las que fueron creadas. En el paradigma newtoniano-cartesiano vigente encontramos que las metodologías funcionalistas o positivistas más usadas promueven relaciones fragmentadas, lineales, cuantitativas, racionales entre la humanidad, la naturaleza y los otros seres vivos.



La metodología participativa como proceso y complejidad

El surgimiento de la concepción metodológica participativa y procesual responde al pensamiento complejo, que propone nuevas miradas al conocimiento de la realidad, de la vida, de las relaciones entre las personas, de los seres vivos y de la naturaleza, como interdependientes, integrales, complejas y autoorganizadas. Es una alternativa al predominio cientificista y positivista. Najmanovich (2008, p. 175), describe el surgimiento del pensamiento complejo:

Las concepciones positivistas, que han reinado desde los inicios de la modernidad hasta mediados del siglo XX hoy están en franca declinación. El mundo estable al que aspiraron y que, con relativo éxito pudieron construir, ha entrado a una fase de transformaciones que ha tomado proporciones imposibles de soslayar. El universo mecánico, lineal y predecible se está desmoronando... abandonando la idea del conocimiento como un mundo independiente del observador. El pensamiento complejo no admite las separaciones absolutas, ni los sistemas aislados de la ciencia clásica. Por eso exige un cambio en el tratamiento global del conocimiento tanto a nivel conceptual como de las prácticas institucionales.

Los fundamentos epistemológicos de la metodología participativa tienen estrecha relación con todos y cada uno de los momentos de los procesos de intervención social, garantizando, entre otros aspectos, la efectividad del trabajo, su unidad e integralidad para la realización de procesos de impacto real en la vida de las personas. La ausencia de un planteamiento metodológico participativo e integral nos remite al desgaste, al activismo, a la realización de procesos aislados y de poca efectividad y, en el peor de los casos, a la inversión de recursos humanos, económicos y físicos en proyectos de poco aliento e impacto social.

Todo proceso es el resultado de la interacción y cooperación de un grupo de personas que actúan subjetivamente dentro de las exigencias derivadas de las necesidades que desea solucionar. Este proceso tiende a ser complejo y dinámico, como nos lo explica Najmanovich (2015, N° 50):

En las últimas décadas se ha gestado una gran transformación de nuestra forma de concebir el conocimiento. Lejos de los planteos positivistas, dualistas y disciplinarios, diversos enfoques han ido creciendo y entramándose en un diálogo fértil y productivo y dando lugar a la multidimensionalidad y complejidad de la experiencia humana. Es importante que exploremos el conocimiento teniendo en cuenta los aportes actuales del pensamiento complejo, la biología del conocimiento, las neurociencias, la psicología cognitiva y la filosofía. Porque no estamos viviendo un mero cambio de modelos, teorías y paradigmas, sino una profunda mutación de nuestras formas de conocer.

Al cambiar de enfoque, al aplicar nuevas y desafiantes maneras de construir conocimientos desde la complejidad, al pasar del pensamiento basado en la fragmentación a la integralidad y su complejidad, constatamos que las interacciones subjetivas constituyen fuerzas poderosas capaces de movilizar, en cada una de las personas integrantes del proceso, lo mejor de su sensibilidad, imaginación, voluntad, creatividad, solidaridad, inventiva, afectividad, empatía, respeto y demás recursos personales, generando así una fuerza integradora que va de lo individual a lo grupal, transformando los recursos internos de las personas en catalizadores de energía social transformadora. Es, precisamente, este caudal sinérgico de los recursos no convencionales lo que hace del proceso metodológico un importante espacio sinérgico de interaprendizajes.

La metodología participativa pretende descifrar desde el interior de los procesos de intervención social su sentido, interviniendo activa y conscientemente en su transformación, haciendo de las actividades espontáneas de las personas un proceso consciente. La metodología participativa implica esfuerzos permanentes y sistemáticos de análisis, estudio, reflexión sobre la realidad, los proyectos, programas y prácticas en las que estamos trabajando. En estos tiempos agitados en que la crisis, el cambio y la complejidad son la norma y no la excepción, Najmanovich (2014, p. 12), plantea:

Se impone dejar de lado los modelos predeterminados y universales para construir un conocimiento vivo, situado, multidimensional y complejo. Un saber que no quede atrapado en un conjunto de definiciones a repetir, sino que pueda aportarnos herramientas



para pensar, entendiendo que honrar la complejidad no significa que podamos abarcarla, sino que somos conscientes de que todo conocimiento humano es necesariamente limitado, sesgado y variable. Los escenarios no pretenden ser representaciones de la realidad y descripciones completas, sino dispositivos para pensar que siempre están abiertos a la novedad y la transformación.

Se necesita, entonces, de la participación, la libertad, la creatividad para construir nuevos escenarios abiertos, hacia el encuentro de seres y saberes.

¿Cómo ver lo invisible?

... Solo se ve bien con el corazón.
Lo esencial es invisible para los ojos...
El Principito, Antoine de Saint Exupéry

La metodología participativa nos invita a dar nuevas miradas, visibiliza aspectos tradicionalmente ocultos como las interculturalidades, las cosmovisiones, la vida cotidiana, las subjetividades, las percepciones e intuiciones, los aprendizajes, la historiografía, la equidad, la diversidad entre las personas, entre otras.

Si la vida está constituida por procesos, sistemas, ondas, fluctuaciones, rizos, complejidad y caos, necesitamos aplicar a los procesos de intervención social una concepción epistemológica y metodológica coherente con todo ello, con la vida misma, para poder lograr aprendizajes verdaderos, duraderos, para la vida toda, como lo afirma Assmann (2002, p. 75):

Los proyectos de aprender y de conocer vuelven a hacer las pases con el carácter más bello y más olvidado de la finitud: el de ser ondas, flujo, dinámica, autoorganización. Recuperar esta visión finita y dinámica de la vida y del conocimiento implica aceptar que sus procesos autoorganizativos nunca pueden superar los límites de la finitud de los nichos vitales que nos albergan.

Así entendida, la metodología participativa se fundamenta en los aspectos epistemológicos que hacen referencia a la concepción integral

de la vida, el cosmos, la naturaleza, las personas y demás seres vivos como interdependientes, diversas, históricas, cambiantes y contradictorias, para conocer la realidad y actuar en ella en forma integral, coherente, participativa y colocando a la vida, a los seres vivos, a la naturaleza, a la humanidad como los elementos centrales de todas las acciones. En este sentido, Leis (1989, p. 31), explica:

En la metodología participativa..., el saber es un proceso vivo, dinámico, que se desarrolla en la interacción entre las personas, en su reflexión compartida sobre lo que hacen, lo que buscan, lo que aspirar y desean. Los conocimientos deben producirse en el propio proceso educativo. Esta producción no es individual, sino colectiva, a través del intercambio, el diálogo y la reflexión, relacionando la práctica y la teoría.

La metodología participativa no se ve; se siente y se respira, se percibe a través de los sentidos que usan las personas participantes en los procesos en los cuales se utiliza, promoviendo espacios con utilidad, intencionalidad, integralidad y sentido para las personas participantes.

¿Cómo se aplica la metodología participativa?

La metodología participativa es una concepción alternativa al positivismo dominante para construir procesos de intervención social colectivos, autónomos, solidarios, respetuosos y participativos. Los principios y fundamentos epistemológicos, filosóficos y conceptuales que la sustentan se han aplicado en espacios de docencia, investigación y extensión universitaria y en procesos de educación comunitaria no formal con poblaciones excluidas y diversas como mujeres, poblaciones autóctonas, campesinado, ecologistas y otros por medio de:

- a. Las dimensiones de la metodología participativa.
- b. El bucle o rizo metodológico práctica - teoría – práctica.
- c. Aplicación del bucle P-T-P a los métodos y técnicas participativas.



a) Las dimensiones de la metodología participativa

El proceso metodológico participativo está integrado por cuatro dimensiones interrelacionadas, como lo explica Jara (1987, p. 45):

La dimensión comunicativa, la dimensión pedagógica, la dimensión investigativa y la dimensión creadora o la producción teórica. Estas cuatro dimensiones están presentes en cualquier acción de intervención que realicemos y va a depender de las particularidades de las personas participantes, el contexto en que actúan, los objetivos que perseguimos, el proceso que se quiere potenciar, que intencionamos o priorizamos una, varias o todas sus dimensiones.

No pueden separarse en momentos distintos: no existe un momento para investigar, otro para aprender, otro para comunicarse y otro para crear producción teórica. Todos los procesos anteriores se dan de manera conjunta en un solo proceso integral, práctico y conceptual, a través de diferentes acciones, en las que a veces el peso particular de una de las dimensiones puede ser mayor que otras, pero siempre están presentes todas.

La dimensión investigativa de la metodología participativa

En la medida en que se necesita conocer permanentemente la realidad que se quiere intervenir en todos sus aspectos: económicos, sociales, políticos, ideológicos, culturales, ecológicos, salud y vida, tanto en la realidad inmediata que viven las personas, como en sus relaciones con la realidad histórica y social global, es necesario fortalecer los procesos investigativos para transformar las condiciones de vida de las personas.

Esta dimensión está constantemente presente en los procesos de aprendizaje universitarios, educación secundaria, primaria y comunitaria no formal, y tiene como uno de sus momentos culminantes el proceso de conocimiento, de búsqueda y recuperación de la memoria colectiva, de los hallazgos contextuales y las formas particulares como las personas sienten, perciben e interpretan determinados fenómenos, así como la búsqueda de diversas fuentes y estudios especializados existentes para profundizar las discusiones y elaboraciones teóricas en el proceso de aprendizaje.

La dimensión pedagógica de la metodología participativa

La metodología participativa se inscribe en procesos que requieren de la promoción de los aprendizajes universitarios, educación formal y no formal comunitaria, articulando el conocimiento existente con los nuevos conocimientos, avanzando a niveles cada vez más profundos. Para ello requerimos de la intencionalidad de la dimensión pedagógica para fortalecer los interaprendizajes.

Esta dimensión pedagógica está constantemente presente para orientar el tránsito ordenado y sucesivo de conocimientos sobre fenómenos sociales o naturales, hacia la comprensión teórica global de esos procesos, vinculados permanentemente con la vida en su totalidad, porque aprender es vivir y vivir es aprender. No hay vida posible sin aprendizajes para todos los seres vivos de este planeta, de los cuales la humanidad forma parte.

La dimensión comunicativa de la metodología participativa

La metodología participativa fortalece procesos realizados colectivamente y en función de acciones con carácter colectivo y de impacto social en docencia, investigación y extensión universitaria, así como también en la educación formal institucionalizada.

La dimensión comunicativa está constantemente presente en estos procesos para permitir el diálogo creador, intercambio de conocimientos, reflexiones, opiniones y conclusiones; los interaprendizajes y el enriquecimiento permanente del propio saber con el de otras personas, porque involucra activamente la participación de todas las personas en bucles de realimentación permanentes.

La dimensión creadora de la metodología participativa: Los productos

Desde la integralidad de las dimensiones de la metodología participativa, la expresión creadora se considera como algo concomitante al proceso y no como el producto final. Esta concomitancia se manifiesta por actitudes y capacidades que se potencian por medio de acciones variadas y permanentes. Se da en el momento mismo en que las personas logran generar acciones creadoras que dinamizan y retroalimentan el proceso.



Su mayor reto es lograr que las personas aprendientes en interacción se construyan como sujetos por medio de la expresión creadora que trasciende y realimenta al mismo tiempo. La expresión creadora cristaliza la realización personal con resultados muy concretos. Las personas se realizan en la recreación de la realidad y con esta. El sello de la personalidad tiene que ser observable a lo largo de todo el proceso, de esta forma se pone en práctica una gran dosis de imaginación creadora.

b) La relación entre práctica – teoría – práctica: El bucle de la metodología participativa

La relación integral e interdependiente entre práctica – teoría – práctica surge de la concepción metodológica dialéctica de la educación popular (elaborada por la Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja), a la cual en este texto denominamos bucle metodológico participativo y procesual.

Realizar procesos participativos, ya sean investigativos, comunicativos o de interaprendizaje, significa darles unidad, coherencia, articulación e integralidad, aplicando el bucle que integra la relación entre práctica - teoría- práctica, en procesos de ida y vuelta y en espiral ascendente. Este bucle se aplica a los ejes temáticos propuestos en el plan de estudio o contenidos por medio de diversidad de formas creativas como métodos, técnicas y procedimientos para la promoción integral de los procesos de aprendizaje, como lo explica Leis (1989, p. 45):

La relación entre práctica –teoría –práctica tiene su fundamento en el hecho de que la práctica social es fuente, criterio de verdad y fin último del proceso de conocimiento. La práctica social es el conjunto de actividades que realizamos conscientemente e intencionadamente en lo económico, lo político, lo ideológico, lo cultural, lo cotidiano; esta práctica social está inmersa en la realidad. La reflexión que hagamos sobre esta práctica y esta realidad no pueden ser ideas abstractas, sino por el contrario, elementos que deben confrontarse continuamente con la realidad y la práctica. La finalidad de todo este proceso de conocimiento es la transformación de la realidad, la superación de la práctica social haciéndola más eficaz y eficiente en función de la liberación del pueblo.

El bucle de la metodología participativa es la relación integral entre práctica – teoría – práctica. Se aplica en procesos educativos universitarios, investigativos y de extensión comunitaria para la promoción integral de los aprendizajes.² Por medio de la adaptación y síntesis compartimos los momentos del proceso integral práctica – teoría – práctica.

Primer momento del bucle metodológico: Lo que sabemos y sentimos

Aplicar el primer momento del bucle práctica – teoría – práctica significa partir de la vida cotidiana, del contexto, las problemáticas, los saberes, los sentimientos, las experiencias, sentidos, percepciones y emociones de las personas participantes y se hace realidad, entre otras, por medio de:

La valoración de las personas participantes: Las personas aprendientes son las protagonistas de los procesos participativos, son las que determinan el proceso, lo llenan de sentidos y significados y le dan su propia dinámica.

El reconocimiento de los problemas en la realidad y el contexto de las personas aprendientes: significa conocer la realidad en que viven las personas y adecuarnos flexiblemente a cada particularidad, de manera que el aquí y el ahora sean, permanentemente, el punto de partida. Recordemos que el contexto también educa.

El respeto a la individualidad y los sentimientos de las personas aprendientes: hacer esfuerzos para fortalecer la autoestima y valoración personal de cada quien, tomando en cuenta en todo momento a las personas y su individualidad.

El respeto por las diversidades: todas las personas conformamos la humanidad y somos interdependientes con los otros seres vivos que habitamos en este hogar común llamado planeta Tierra. Las diferencias son producto de las interculturalidades y de las diferencias impuestas por condiciones de raza, étnicas, sociales, económicas, ideológicas políticas, religiosas, culturales, étnicas y de género.

2 Los momentos del bucle de la metodología participativa: Práctica – teoría – práctica corresponden a la adaptación y síntesis realizada con base en Abarca, 2012 (pp. 80 – 84).



Segundo momento del bucle metodológico: Teorización

La construcción de conocimientos colectivos o la teorización colectiva es el proceso que se promueve en este segundo momento del bucle o proceso metodológico participativo; precedido del anterior, promueve la reflexión, la conceptualización y la construcción colectiva de conocimientos, entre otras, por medio de acciones que:

Impulsen el trabajo colectivo y en equipo: el trabajo colectivo y grupal es la forma natural e idónea para producir conocimientos colectivamente. Para lograrlo es necesaria la disposición a este, el convencimiento de su efectividad, el respeto a las ideas y habilidades de las otras personas, la humildad para aceptar sugerencias y reconocer errores, una actitud fraterna y solidaria, un clima de alegría y motivación.

Promuevan la comunicación, el diálogo y la participación: dentro de las relaciones humanas fundamentales, la comunicación encabeza la lista de posibilidades para lograr relaciones basadas en el respeto, la tolerancia y el enriquecimiento. Por la comunicación se hace posible la actualización y el enriquecimiento de las personas. La comunicación da sentido a la vida humana y, tanto más rica será la vida, cuanto más y mejor puedan las personas comunicarse, cuanto más y mejor puedan darse y compartirse en diálogos de seres y saberes.

Fortalezcan la alegría y la creatividad: es importante recuperar en los procesos participativos la alegría y creatividad abriendo espacios de encuentro y amistad, que dé gusto llegar a ellos, en donde la alegría y la creatividad no tengan límites. Es necesario romper con los espacios y actividades aburridas, tediosas, cansadoras y pesimistas, que implican tareas o “cargas” de las múltiples que ya tenemos las personas, porque aprendemos en clave gozo.

Tercer momento del bucle metodológico: Aplicación práctica

Este tercer momento del bucle o proceso metodológico participativo, precedido de los dos anteriores, promueve la aplicación de las reflexiones y conceptualizaciones colectivas a la práctica, a los diversos contextos, a la vida cotidiana. La vuelta a la práctica es el momento para la aplicación de los nuevos conocimientos, realizando acciones, entre otras, como:

La elaboración de propuestas para mejorar la calidad de vida: en los procesos de extensión universitaria y educación comunitaria encontramos que es en el espacio cotidiano donde con mayor fuerza cobran sentido y significación los problemas, las necesidades, las carencias, y vacíos económicos, políticos, ideológicos y de diversa índole, así como las alegrías y esperanzas. Las propuestas para mejorar la calidad de vida se construyen integralmente desde la vida cotidiana para que tengan sentido de pertenencia, significación, utilidad, y logren proyectarse a las personas y la sociedad en general.

La construcción de espacios para reflexionar, cuestionar, defender y negociar: significa proponer momentos y espacios para el análisis y la reflexión de la situación de cada persona, cada comunidad, país y región, para generar la criticidad y el cuestionamiento sustentado, que permitan acciones de propuesta y negociación acordes a los problemas y necesidades de las personas participantes.

La integralidad entre la práctica – la teoría y la práctica

El proceso integral entre la práctica - teoría - práctica representa el bucle de la metodología participativa y su aplicación es fundamental en los procesos de aprendizaje, investigativos y comunicativos para el logro de su efectividad e impacto. Su inserción en los métodos, técnicas e instrumentos es garante de su efectividad, en los procesos de construcción colectiva. Sintetizando lo anterior, Leis (1989, p. 27) reafirma sobre la relación práctica – teoría - práctica:

Cuanto más sencillo, próximo y cercano sea el punto de partida y cuanto más se relacione con la realidad, mayores son las posibilidades de comprensión y conocimiento... Partir de la práctica no significa quedarse en las apariencias, sino ir acercándose a la esencia de esa realidad...La teorización debe incorporar los conocimientos de otras personas, de otras épocas, de la historia, no en forma mecánica, porque no se trata de transmitir conocimientos, sino producirlos con los aportes de nuestra propia reflexión... Volvemos a la práctica, pero esto no significa que volvamos al mismo punto de partida, sino más bien a la posibilidad de una nueva práctica, mejorada, para transformar mejor la sociedad, una práctica cada vez más transformadora.



c) La aplicación del bucle de la metodología participativa P-T-P a los métodos y las técnicas participativas

Para la aplicación de la metodología participativa a los métodos y las técnicas, se les intenciona o enfoca la dimensión correspondiente, ya sea comunicativa, investigativa, pedagógica y creativa, de acuerdo con los procesos de intervención social en ejecución. También se intenciona, al método o técnica respectiva, el bucle de la metodología participativa, a saber, la relación entre práctica – teoría – práctica.

Existen muchos métodos participativos, así como bibliografía e información en internet sobre estos, pero poca veces se indica que necesitamos intencionar y enfocar su uso, porque no es lo mismo emplear un “diagnóstico participativo”, una “historia de vida”, una “entrevista en profundidad” para una investigación, un evento educativo, un proyecto de extensión universitaria o una sistematización de experiencias. Cada dimensión le da su uso y sentido particular.

La aplicación del bucle de la metodología participativa práctica – teoría – práctica permite la integralidad al intencionar el sentir, pensar, las percepciones e intuiciones en un primer momento, para dar espacio a la reflexión crítica, el análisis y la construcción colectiva de conocimientos, para realizar aplicaciones prácticas a la vida cotidiana, a la realidad y contexto.

A continuación se comparte un ejemplo sobre la aplicación de la metodología participativa al método taller.

El taller: Método participativo por excelencia ³

El auge de la metodología participativa, producto de la sistematización de los procesos de educación popular participativa en América Latina, ha permeado todas las instancias educativas en nuestro continente y con impacto también en Europa, especialmente en los Países Nórdicos y España. Los talleres surgen como las primeras alternativas de aprendizaje participativo y democrático, frente al método tradicional de transmisión de conocimientos “de una persona que sabe a otra que no...”. Se origina en los procesos de educación popular en América Latina, en la segunda mitad del siglo XX. Estos procesos exitosos de las comunidades de aprendizaje no formales y alternativas animan y

³ Adaptación con base en Abarca (1999)

motivan a los sistemas estatales y gubernamentales a asumir la metodología participativa y al método taller, como impulsores de los aprendizajes, ampliamente validados. Hoy nos encontramos con su uso en instituciones educativas formales y en la academia universitaria por su versatilidad, flexibilidad, propuesta creativa y organizativa.

El taller como intercambio de seres y saberes

En los talleres, como espacios de encuentro y de intercambio de saberes entre personas aprendientes, las subjetividades, las percepciones, intuiciones, vivencias y saberes, cobran importancia y relevancia. Es un método participativo muy útil para compartir aprendizajes, experiencias y vivencias individuales y colectivas. Su uso se ha ampliado como procesos de construcción colectiva de conocimientos, en donde las personas participantes son guiadas por propósitos comunes y el deseo de alcanzarlos en un tiempo determinado, que generalmente es corto, para construir situaciones de aprendizaje y de producción orientadas a conseguir metas comunes.

La facilitación pedagógica de los talleres

La facilitación de talleres conlleva el rompimiento de las tradicionales relaciones de dominio, control y poder presentes en los espacios educativos tradicionales. Esta ruptura epistemológica implica grandes retos y responsabilidades para las personas facilitadoras y participantes. La facilitación de talleres promueve relaciones respetuosas, solidarias, inclusivas y fraternales, para expresar las propias ideas, experiencias y sentimientos, sin acaparar el tiempo y el espacio del taller.

Por tanto, la facilitación toma posiciones, opciones vitales, manifiesta sus concepciones de vida, sus principios y valores éticos, así como los desacuerdos y divergencias ante hechos y situaciones de la realidad. Promueve la reflexión crítica y propositiva y no la creación de falsos consensos. También le corresponde tomar decisiones para la buena marcha de los procesos de aprendizaje, promoviendo el respeto y la tolerancia, la comunicación fluida y la motivación permanente y creativa hacia la participación y el intercambio de seres y saberes.



¿Cómo aplicamos la metodología participativa al método taller? La planificación de talleres participativos ⁴

Para la planificación o diseño de los talleres participativos se utiliza el instrumento denominado *Diseño metodológico o cuadro guía*. Este instrumento sirve para no improvisar y permite saber, con antelación, qué hacer, con quiénes, en cuánto tiempo, cómo hacerlo y qué se necesita para asegurar los interaprendizajes, la apropiación temática y el éxito de la actividad. Veamos la tabla 1, correspondiente al diseño metodológico o cuadro guía.

Tabla 1. La matriz del diseño metodológico

PROCESO PEDAGÓGICO →

	Tema o contenido	Objetivos específicos	Técnica / Procedimientos	Materiales	Tiempo	Responsables
PROCESO METODOLÓGICO ↓						

Nota: Elaboración propia.

4 Elaborado por medio de la revisión y actualización con base en Abarca y Candanedo (1992).

El proceso metodológico

El proceso metodológico está presente en todo el diseño metodológico, dándole coherencia, unidad e integralidad al proceso educativo a desarrollarse. Se aplica a través del bucle de la metodológica participativa: práctica – teoría – práctica.

En la tabla 2 ejemplificamos la aplicación de la relación práctica – teoría – práctica en la planificación de un taller:

Tabla 2. La aplicación de la metodología participativa al método taller

Contenidos	Objetivos específicos	Procedimientos	Materiales	Tiempo
<i>Primer momento:</i> <i>Partir de la práctica</i> Lo que sabemos y sentimos: partimos de la vida cotidiana, las prácticas, las experiencias, las percepciones, intuiciones, saberes, otros.	Colocamos acá el primer objetivo específico elaborado en el encabezado o portada del diseño metodológico, relacionado con él. Partir de experiencias, prácticas, vivencias, intercambio de seres y saberes.			
<i>Segundo momento:</i> <i>Teorización</i> Reflexionamos y profundizamos para la construcción colectiva de conocimientos y la teorización	Colocamos acá el segundo objetivo específico relacionado con la reflexión teórica y la construcción colectiva de conocimientos.			
<i>Tercer momento:</i> <i>vuelta a la práctica.</i> Aplicamos conocimiento: aplicamos conocimientos a la vida cotidiana para la elaboración de propuestas transformadoras.	Colocamos acá el tercer objetivo específico relacionado con la aplicación práctica para mejorar las condiciones de vida.			

Nota: Elaboración propia.



De acuerdo con las tablas 1 y 2, la metodología participativa está en la totalidad del proceso de intervención social, es la que lo integra, le da sentido y cohesión. Esta intencionalidad se inserta en la redacción de los objetivos específicos, de forma sintética, uno por cada momento del bucle metodológico: práctica - teoría- práctica. A partir del objetivo específico, se anota el nombre al contenido y se describen los procedimientos.

El cambio y nuestras incertidumbres cotidianas

No se puede resolver un problema
desde el mismo estado de conciencia que lo provocó.

Albert Einstein

Como hemos afirmado, la participación es una necesidad humana y entre otros aspectos, la clave del éxito de los procesos de intervención social. La participación no se obtiene por decreto o buenas voluntades, necesitamos promoverla e incentivarla como responsabilidad ética hacia la transformación individual y colectiva.

La participación tampoco se logra con las viejas formas positivistas, dicotómicas, fragmentadas y disciplinares de abordaje. Exige un nuevo enfoque integral, desde la ética del encuentro y la interdisciplinariedad, donde el diálogo de seres y saberes, la autorganización y la autonomía son su intencionalidad permanente.

La metodología participativa se fundamenta en la concepción epistemológica holista y de la complejidad, y se aplica en conectividad con todos los momentos de los procesos de intervención social investigativos, de extensión, docencia universitaria y espacios de educación comunitaria. Garantiza la efectividad, unidad e integralidad de estos mismos y el impacto real en la vida de las personas aprendientes. Nos invita a realizar cambios en nuestra manera tradicional de hacer las cosas, dando énfasis a los aspectos cualitativos, afectivos, emocionales, interculturales y al diálogo de saberes. Se aplica en los procesos de intervención social por medio de:

Las dimensiones de la metodología participativa: investigativa, comunicativa, educativa y creativa.

La relación integral práctica – teoría – práctica o bucle de la metodología participativa.

La aplicación del bucle de la metodología participativa P-T-P a los métodos y las técnicas participativas, instrumentos y procedimientos

Para pasar de las formas tradicionales de abordaje a procesos integrales necesitamos hacer rupturas epistemológicas, reconociendo que todo cambio que implique movilizar nuestros saberes, nuestras creencias, nuestras actuaciones cotidianas nos producen miedo y desconfianza, como lo señala Morin (2003, p. 55):

Los seres vivos somos conservadores y esto es central, nos movemos en el supuesto implícito de que el mundo se repite y sigue esencialmente igual. Así lo natural es que conservemos el estilo. Conservemos aquella dinámica relacional en la cual nos sentimos bien, en la cual las cosas que deseamos nos han resultado. Por eso es que es tan difícil el cambio... Para que se abra el espacio del cambio posible, tiene que definir lo que tiene que conservar.

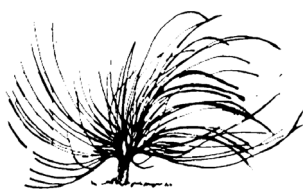
Necesitamos conservar aquello que nos humaniza, actuando desde nuestra conciencia y tomando en cuenta las consecuencias que tienen nuestros actos, siendo libres y flexibles ante nuestras dependencias, obediencias, desconfianzas e inseguridades por lo nuevo; lo diferente que nos interpela: promover aprendizajes verdaderos, con sentido y significado, mediando pedagógicamente los contenidos de los planes de estudio desde el contenido, la forma y los aprendizajes; aplicando la metodología participativa con su bucle procesual en nuestras sesiones de trabajo con el estudiantado; evaluando los aprendizajes con formas éticas, creativas, flexibles e integrales.

Para alcanzar la esencia de la participación con sentido es necesario abrirnos a la integralidad de la vida, conectándonos con nuestro autoconocimiento e inteligencia espiritual, en forma permanente y creativa, para que nuestra conciencia se nutra y sea parte del flujo universal de la vida.



Referencias

- Abarca, F. (2012). Nuevas visiones para tiempos nuevos: Hacia aprendizajes holistas como derecho de la humanidad. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 23(2), 61-85. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/download/5516/5341>
- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, España: Editorial Nancea.
- Capra, F. (1994). *El punto crucial*. Barcelona: Editorial Integral.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jara, O. (1987). *Las dimensiones de la educación popular*. San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Leis, R. (1989). *El arco y la flechas: Apuntes sobre metodología y práctica transformadora*. Panamá: CEASPA.
- Morín, E. (2003). *El método 5: La humanidad de la humanidad*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Najmanovich, D. (2008). *Epistemología para principiantes: Pensamiento científico, metodología de la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Era Naciente.
- Najmanovich, D. (2014). *El cambio educativo: Del control disciplinario al encuentro comunitario*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Najmanovich, D. (2015). *Itinerarios de la complejidad*: Sitio web: Travesías N.º 50. Recuperado de www.denisenajmanovich.com.ar



**ARTÍCULOS CIENTÍFICOS E
INVESTIGACIONES**



Justicia social para una vivencia afectiva y sexual en Costa Rica

*Manuel Arturo Fallas Vargas*¹
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
manuel.fallas.vargas@una.cr

*José Antonio García Martínez*²
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
jose.garcia.martinez@una.cr

*Nancy Torres Victoria*³
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
nancy.torres.victoria@una.cr

*Adriana Romero Hernández*⁴
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
adrianarom@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo se reflexiona sobre la justicia social y las sexualidades, desde un enfoque que responde a un modelo educativo que se centra en el respeto de las diferentes biografías sexuales, partiendo de un principio donde la carencia de justicia social implica una merma en la vivencia afectiva y sexual de las personas. Se sustenta en una revisión y reflexión en torno a la teoría y a la realidad costarricense



Recibido: 1 de setiembre de 2015—Aprobado:

- 1 Doctor en Sexualidad y Relaciones Interpersonales por la Universidad de Salamanca, Magíster en Psicopedagogía y Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Orientación. Actualmente ejerce como docente e investigador en la División de Educación para el Trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica.
- 2 Máster en Educación y Tecnologías con énfasis en Investigación en la Universidad Abierta de Cataluña. Ejerce como docente e investigador en la División de Educación para el Trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica.
- 3 Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica. Historiadora y curricularista, ejerce como académica e investigadora en la División de Educación Rural y la División de Educación para el trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica.
- 4 Licenciada en Orientación; Bachiller en Sociología. Ejerce como académica de la División de Educación para el Trabajo (CIDE) de la Universidad Nacional, Costa Rica.

reflejada en diferentes medios de comunicación actuales. Igualmente se sugiere una serie de buenas prácticas para el fortalecimiento de la justicia social desde esta perspectiva.

Palabras clave: Justicia social, sexualidad, educación sexual, derechos humanos, diversidad.

Abstract

In this article, the authors meditate on social justice, sexuality and the link between these two concepts towards a more inclusive and respectful society. Our approach responds to an educational model centered in the respect of the different types of sexual biographies, starting from the principle that the lack of social justice implies a decrease in the emotional and sexual experience of people. This paper is based on a review and consideration around Costa Rican theory and reality as seen in the current media. There is also a suggestion of a series of good practices and some conclusions for the strengthening of social justice and ergo an emotional and sexual well-being of people.

Keywords: social justice, sexuality, sexual education, human rights, diversity

Introducción

Para nadie es un secreto que la democracia, la justicia social y, por tanto, la libertad para ejercerla no es un concepto que se aprende en abstracto, sino se debe vivenciar; es un concepto que requiere dejar de ser sustantivo para convertirse en verbo; en otras palabras, la justicia social es una realidad que se construye día tras día en una sociedad que se considera democrática, desde la cotidianidad de cada persona, pueblo o nación.

La justicia social de un país debe regirse y evaluarse por sus logros presentes y futuros en el avance de igualdad de oportunidades de sus habitantes, alcances que redundan en las diversas facetas o necesidades humanas que inciden indudablemente en la calidad de vida del colectivo ciudadano; dentro de esta, la sexualidad y su vivencia



saludable retoman un valor fundamental en una sociedad que se visualiza como promotora de justicia social.

Justicia social y sexualidad

Es importante identificar algunos elementos conceptuales que permitan fundamentar nuestra reflexión relacionada con la justicia social, la sexualidad y vivencia efectiva. El primero de ellos es el acercamiento al concepto de justicia social, con la salvedad, de que el mismo concepto puede presentar diversidad de connotaciones, pues es un término vinculado con la política, lo social y lo cultural, entre otros. Además, conlleva sentimientos, deseos, esperanzas, afanes y anhelos por contar con una sociedad más desarrollada en materia de equidad y justicia social.

A su vez, dicho concepto incluye la idea de dinámica de transformación-evolución, ya que una sociedad saludable, a criterio de quienes escriben, siempre apuesta por un cambio en pro de mejores condiciones y en respuesta a las nuevas demandas.

Aunado a lo anterior, la justicia social se basa en:

... [la] igualdad de derechos para todas las personas y la posibilidad para todos los seres humanos, sin discriminación, de beneficiarse del progreso económico y social en todo el mundo. La promoción de la justicia social significa más que aumentar los ingresos y crear empleos. Significa también derechos, dignidad y voz para las mujeres y hombres (...), así como emancipación económica, social y política. (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2011, párr. 1)

Ampliando la conceptualización expuesta, Murillo, Román y Hernández (2011) señalan que, si bien este concepto tiene un carácter distributivo, no se queda solo ahí, va más allá, hace referencia a tres acepciones, una relacionada con la demanda de igualdad entre todas las personas, aludiendo a “justicia como equidad”; hace alusión a los “bienes primarios” en los que se encuentran los derechos y las libertades básicas, la remuneración y la riqueza, lo relacionado con los puestos públicos, la responsabilidades, entre otros. Según Murillo et al. (2011,

citando a Sen, 1997), se visualiza la justicia social y sus fundamentos, en la “... búsqueda y aseguramiento de la libertad de las personas para elegir distintos modos de vivir” (p.10).

La segunda acepción del término justicia social es el de reconocimiento, entendido como justicia relacional o cultural, donde se toma como “... la ausencia de dominación cultural...” (Fraser, citado por Murillo et al., 2011, p. 10). Esto hace alusión a una visibilidad de las necesidades e identidades de los mal llamados “grupos minoritarios”, ya que cuando hablamos de derechos, equidad y justicia, estamos hablando de personas y no de un número, donde lo cuantitativo nunca debe privar a lo humano ni a su condición de humanidad, ya sea por etnia, género, orientación del deseo sexual, cultura, entre otras, señalando por tales, diversas formas de injusticia y opresión (sexismo, heterosexismo, machismo, entre otras).

La tercera acepción al término de justicia social es el asumido como participación. Desde esta perspectiva, no puede estar divorciada de la participación, ya que esta “... implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social” (Murillo, et al., 2011, p. 10). Estos alcances nos sitúan frente a toda persona que es excluida e invisibilizada por su procedencia, sexo, construcción de género, discapacidad, educación, orientación del deseo sexual, identidad, edad, características personales, entre otras.

Al reconocer estos alcances de la definición de justicia social (sin omitir la existencia de otros no mencionados), vemos que se reafirma la idea de visualizarla, como una construcción o un proceso continuo, que va más allá de factores materiales y distributivos, ya que el concepto “involucra no solamente cuestiones materiales, dinero, inmuebles, etc., también cae en su ámbito, la honra, la alegría, la espiritualidad” (G. Steele, comunicación personal, 12 de febrero, 2015). Esto obliga al Estado, las casas formadoras de educación superior y la sociedad en general, a promover espacios de crecimiento, para conseguir que la justicia social logre satisfacer todas aquellas nuevas demandas personales y sociales del actual siglo en miras a un desarrollo humano sostenible, entendido como:

Un proceso de cambio progresivo en la calidad de vida del ser humano, que lo coloca como centro y sujeto primordial del desarrollo. Es aquel que se construye a partir del protagonismo real de las personas (familias, niños y niñas, productores, organizaciones e



instituciones locales y fomenta un tipo de crecimiento económico con equidad social, así como la transformación de los métodos de producción y de los patrones de consumo que se sustentan en el equilibrio ecológico y dan soporte a las formas de vida de acuerdo a los valores de las personas según su espacio. (Cruz, s. f., párr. 1)

No queda este proceso solo en una práctica inacabada, pero con carácter oficial y universal. Por otro lado, el sector político y las fuerzas vivas de una nación tienen la obligación de velar por las condiciones necesarias para que la vivencia efectiva de dicha justicia social se convierta en un deber hacer, donde debe estar libre de estereotipos, conocimientos sesgados y juicios morales fundamentados en unas creencias personalistas, que podrían no responder a la realidad latente y cotidiana de un sector o de la totalidad de la población.

Sexualidad

La sexualidad humana es definida como un aspecto central que la persona vivencia y construye durante toda su vida y concretamente:

Se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. Basada en el sexo, incluye el género, identidades de sexo y género, orientación sexual, erotismo, vínculo emocional, amor, y reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Si bien la sexualidad puede abarcar todos estos aspectos, no es necesario que se experimenten ni se expresen todos. En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. (OPS-OMS, 2000, p. 8)

La riqueza de contar con una visión multidimensional de la sexualidad, fructífera en múltiples funciones y expresiones, le permite a la persona tener una amplia gama de posibilidades de acción que respondan a su propia edificación de sexualidad y su vivencia efectiva y responsable. De manera que es en cada persona donde “la sexualidad

existe como energía immanente de crecimiento y desarrollo pero que no se queda en el individuo, sino que le impulsa a establecer relaciones con las demás personas y el universo como tal” (G. Steele, comunicación personal, 12 de febrero, 2015). Como puede observarse, el concepto de sexualidad coincide con el de justicia social, en su carácter de construcción, de desarrollo, constante dinamismo y correspondencia con lo humano y su diversidad en sí o de la otra persona.

¿Qué relación existe entre justicia social y sexualidad?

Tomando en consideración lo expuesto en los párrafos anteriores, el lector o lectora seguro que ha ido hilando las relaciones existentes entre estos dos conceptos, no solo a nivel de ideas conceptuales, sino en el impacto real (muchas veces no el más grato) de la vivencia cotidiana que enfrentan las personas a nivel personal o social en cuanto a la sexualidad en Costa Rica.

Para fortalecer dicha reflexión, se nombran algunos ejemplos, los cuales permitirán reconocer e identificar, desde la realidad del otro individuo (o incluso de la suya propia), la necesidad de una vivencia de la sexualidad y una educación sexual desde un marco de justicia social que responda a una Costa Rica que se sustenta en una sociedad diversa y, por tal, plural en la convivencia y, en este en particular, la pluralidad afectiva y sexual. Entre dichos ejemplos tomados a lo largo de este último quinquenio, podemos retomar:

-El caso de la disparidad relacionada con los ingresos entre mujeres y hombres, donde el diario La Nación (Mata, 2010, párr. 1), señala que en promedio “las mujeres ganan un 26% menos que los varones”; que una “... trabajadora recibe, en promedio, ¢74 por cada ¢100 que gana un hombre al realizar las mismas labores”. La noticia menciona un estudio sobre Tendencias recientes de la inserción femenina en el mercado laboral de Costa Rica, elaborado por el Estado de la Nación y el Instituto Nacional de la Mujer (INAMU). La investigación señala que la “...brecha de género en los ingresos obedecen a la discriminación constante que sufren las mujeres, pues se considera que sus sueldos son secundarios para las economías de los hogares” (Mata, 2010, párr. 3). Este documento continua marcando que “...otra causa del



incremento de la disparidad salarial es la carencia de una política de empleo con enfoque de género, que resguarde los derechos de las trabajadoras (Mata, 2010, párr. 4).

-Otra situación relacionada con la mujer, pero esta vez haciendo énfasis con embarazo en adolescentes se publica en La Nación-Aldea Global, plantea la situación que tienen las niñas o adolescentes embarazadas en nuestro país, y hace un llamado de atención, ya que los múltiples juicios de valor que genera la situación "...urgen a Costa Rica a tomar un nuevo rumbo en la forma de educar sexualmente a la población sobre métodos de prevención, respeto de los derechos y atención integral a la joven embarazada" (Barrantes, 2013, párr. 2). Este medio de comunicación acota, según la Señora Rossy Méndez (Presidenta del Consejo Interinstitucional de Atención a la Madre Adolescente, CIAMA), que la educación brindada, "...es insuficiente y está llena de mitos que tienen que ver con las personas responsables de transmitir la información. No podemos pretender que los jóvenes estén educados, si hay un rezago generacional sobre la forma en que se habla sobre sexualidad" (Barrantes, 2013, párr. 4).

Por otro lado, y complementado la información de esta noticia, agrega que cuando existe abuso y como tal un embarazo "...se suma el hecho de que la sociedad aún maneja un discurso machista, pues la mujer se convierte en la responsable de su situación y el hombre es un fugitivo invisibilizado" (Barrantes, 2013, párr. 5).

Otro aspecto generado de la entrevista publicada por dicho medio de comunicación, que incide en el factor educación y la exclusión económica-social, es que pese a los esfuerzos por parte del sistema educativo para evitar el abandono escolar, "...la difícil situación económica obliga a muchas a abandonar las aulas", lo cual genera aún mayor posibilidades de que la joven no logre conllevar su nueva condición de madre adolescente, sin mencionar su desarrollo educativo (y dentro de lo educativo, la educación sexual) y profesional (Barrantes, 2013, párr. 7).

Otro hecho, desde la perspectiva de quienes escriben este documento, que se relaciona con la justicia social y sexualidad tiene que ver con la ambigua posición por parte del Gobierno y la escasa atención que la Asamblea Legislativa de Costa Rica, con respecto al Proyecto de Ley de Sociedades de Convivencia. Al respecto, Soto (2013a) manifiesta que:

Parece que los derechos patrimoniales de las parejas homosexuales, lesbianas y transexuales tendrán que esperar a que los diputados tengan el ánimo de enrumbarse en la discusión del proyecto de ley de sociedades de convivencia que regularía el tema y que quedó pendiente antes del receso legislativo. Los jefes de fracción de las bancadas explicaron que no es factible iniciar la discusión del proyecto porque no tiene un consenso y sería entorpecer la discusión de otras propuestas. (párr. 1)

El mismo medio señala que el Gobierno “decidió desconvocar hoy el proyecto de Ley de Sociedades de Convivencia, que se encontraba en discusión en el Plenario” (Soto, 2013b), ya que dentro de los mismos integrantes de la Comisión Legislativa de los Derechos Humanos no se dio el consenso, por lo que se procede a la desestimación.

En relación con la población del colectivo homosexual y lésbico, otra situación donde se refleja un carácter de exclusión social, es lo expresado por el ahora exdiputado y expresidente de la Comisión de Derechos Humanos del Congreso, don Justo Orozco (Administración 2010-2014) y la exdefensora de los habitantes. Al preguntarle al diputado: ¿Qué haría usted en caso de tener un hijo o nieto homosexual?, su respuesta fue la siguiente. “Ya mis hijos son adultos y ya soy abuelo y están casados; con los nietos, que Dios me libre de eso” (La Nación, 2013, párr. 5). Vemos en dicha respuesta, cómo los intereses y creencias personales de un funcionario público interfieren en la claridad de solución de un tema de interés social para dicho colectivo. Igualmente, en dicha noticia se cristalizan las palabras de la exdefensora del pueblo Ofelia Taitelbaum, que reafirma la condición de exclusión y discriminación que sobrelleva una parte de la población costarricense al señalar que:

Nosotros tenemos muchos casos en la Defensoría, realmente lamentables: una pareja de lesbianas, en la que una enferma estaba de muerte, en las salas del San Juan de Dios, y no le dejaban entrar a su compañera, a visitarla, por no ser familia. La familia, que siempre la despreció, que siempre la marginó, resulta que le impedían a propósito la entrada; murió la mujer sin ver a su compañera de vida, y sus bienes gananciales, que los obtuvieron juntas mientras eran pareja, le quedaron a su familia que siempre la discriminó y siempre la hizo a un lado. (La Nación, 2013, párr. 5)



Para finalizar estos ejemplos de la realidad y situaciones en el país, no se puede dejar de mencionar lo relacionado con la Ley para regular la fecundación in vitro, que por más de una década ha estado en el oscurantismo, a pesar de la sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), la cual ha obligando a Costa Rica al acatamiento. Esto, debido a que nuestra clase gobernante y política no logra mediar de forma oportuna y pertinente de acuerdo con la realidad de las parejas con imposibilidad de procrear. Pese al paso del tiempo y una nueva administración pública y asamblea legislativa (2014-2019), aún en Costa Rica no se logra dar respuesta a este derecho y cumplir con el fallo de la CIDH, incurriendo así no solamente en una violación de derechos, sino en sanciones económicas que pudieron haberse evitado, si existiera voluntad política y una actitud flexible, científica y no conservadora.

Estos ejemplos, y otros en diversos contextos, temáticas y formas, dejan claramente entrever que Costa Rica aún tiene mucha tarea pendiente a nivel del logro de equidad en cuanto a la justicia social para una vivencia afectiva y sexual saludable. No se pretende caer en la negación de los derechos ganados a nivel social-sexual, su protección y alcance, que la sociedad ha logrado tanto por las instituciones como por ONG, pero igualmente no se puede dar la tarea por satisfecha; aún queda demasiado por realizar. En relación con esto, surge un compromiso con la nueva gestión presidencial, que llega al poder con una consigna que pareciera ser más respetuosa de los derechos humanos y derechos sexuales, que ha dado pasos importantes como es la modificación del reglamento del Seguro de Salud en octubre del 2014, donde la Junta Directiva CCSS, reformó los artículos 10, 12 y 13, que se relacionan con la protección a través del beneficio familiar y que abrieron la posibilidad para el aseguramiento de parejas del mismo sexo.

Igualmente otro aspecto rescatable es la creación de un Decreto en el 2015 que respalda la capacitación al colectivo funcionario del Estado sobre la temática de derechos, así como para crear normativa que sancione la discriminación en torno a la diversidad de esta población y del público en general (Periódico oficial la Gaceta, 2015). Este hecho es de vital importancia, si se tiene en cuenta la necesidad de formación en la sociedad en general y, por ende, del personal funcionario gubernamental, el cual cumple un doble rol; por un lado, atendiendo las necesidades específicas de la población y, por otro, proyectando unas actitudes erotofílicas, que debieran ser la base del respeto a los derechos humanos y su diversidad afectiva y sexual.

A pesar de estos logros, falta un mayor hacer por parte del actual Gobierno y Asamblea Legislativa, donde solo el tiempo demostrará si las palabras y la teoría se convierten en realidad, para lo que se requiere pasar de la teoría firmada en los marcos internacionales, convenciones, cartas, decretos, entre otras (Convención América de Derechos humanos, Código de Trabajo en Costa Rica y, normativa conexas), a la concreción real de los derechos humanos y, entre ellos, los derechos sexuales (Declaración de Valencia, 1977, ratificados en la Conferencia World Association for Sexology [Was] Hong Kong, 1999), en busca de una mayor y mejor equidad e igualdad de oportunidades en la construcción y vivencia de la sexualidad, respetando la biografía sexual de cada persona que viva en esta sociedad.

Como vemos, las relaciones entre estos dos conceptos que se van construyendo, son complicadas, dinámicas y extensas. Al respecto, el doctor Félix López Sánchez, manifiesta que estas son muy amplias y complejas. “El fundamento de esta relación es que todas las sociedades regulan numerosos aspectos de la conducta sexual y las relaciones amorosas y esa regulación puede ser más o menos justa o, como ocurre en muchos casos, muy injusta” (F. López, comunicación personal, 15 de abril, 2015).

Este mismo investigador hace alusión a la regulación que el Estado y otros grupos ejercen sobre la definición y praxis de dichos conceptos, el cual señala que los “...poderes públicos y las ideología religiosas, políticas o sociales regulan la sexualidad por fines muy diversos y de forma muy diferente”. Lo anterior queda expuesto con situaciones señaladas al iniciar este apartado, o bien basta entrar a los diversos foros que se desarrollan en las redes sociales en nuestro país, para descubrir el estado de insatisfacción social en cuanto al respeto de la diversidad y equidad de trato e igualdad de oportunidades. El doctor López resalta igualmente una serie de ejemplos o situaciones, donde se observa esta relación e implicaciones, entre ellos:

- a. las leyes que regulan la vida de las familias y las parejas, por ejemplo, para asegurar lo más posible que los hijos e hijas sean legítimos, no sean abandonados, no se les maltrate (tampoco sexualmente). Esto ha llevado a las sociedades a favorecer las parejas más estables, etc.
- b. las iglesias tienen una injerencia ideológica muy negativa de la sexualidad y reprimen toda sexualidad fuera del matrimonio heterosexual.



- c. el primer capitalismo y los gobiernos autoritarios, siguiendo la ideología religiosa -en Estados más o menos claramente confesionales- hacían lo posible por reprimir la sexualidad contribuyendo con ello a una sumisión mayor.
- d. el moderno capitalismo y las democracias liberales avanzadas siguen regulando la sexualidad, pero han descubierto que el libre comercio de la sexualidad es un negocio más que, además, contribuye a que la gente se sienta más libre, cuando es víctima de claro diseño con dos valores básicos: trabajar para ganar dinero y consumir, en una rueda sin fin.

Por otra parte, es evidente que los valores sexuales y las conductas sexuales están estrechamente relacionados con la ideología de las clases dominantes, donde las clases altas son las más hipócritas (moral formal y moral real); mientras las clases bajas son las menos protegidas de los abusos sexuales, el acoso y otras formas de maltrato sexual.

La justicia social es particularmente injusta en el campo sexual porque ha perseguido a las minorías (homosexuales, transexuales, etc.), niega la sexualidad a las personas con discapacidad, no plantea adecuadamente la prevención de riesgos de la actividad sexual, deja desamparadas las mujeres, especialmente a las que se ven obligadas a prostituirse, etc. (F. López, comunicación personal, 15 de abril, 2013).

Como puede visualizarse, la relación entre la justicia social y la sexualidad no puede pasar inadvertida, ya que existe una conexión inseparable de interdependencia cuando estos dos conceptos toman vida, al adquirir rostro humano, en la cotidianidad de sus vidas y singularidades. No se puede lograr un desarrollo humano sostenible sin la recreación total de la sexualidad humana dentro de un marco de libertad y ética relacional (Fallas, 2010). Por tal razón, los esquemas tradicionales y lineales de instituciones e ideologías patriarcales deben dar paso a una respuesta desvinculada de las antiguas estructuras sociales fundamentadas en el patriarcado, el cual se alimenta de una sociedad hegemónica, no únicamente del Estado sino de toda persona. Esto se debe a que en el desarrollo humano estamos implicados todos los individuos, tenemos responsabilidad en la construcción de una sociedad cuya base es la pluralidad en la convivencia, donde el respeto a otras formas de vivir la sexualidad sea incorporado desde la educación para la convivencia en el respeto; donde uno de los valores de la educación sea el respeto a la

diferencia, y donde esta sea igualmente vivida y expresada, sin señalamientos, no bajo una sombra, ni tampoco sustentada en conocimientos sesgados que no toman en cuenta la otredad (Soto, s. f.).

La sexualidad y su diversidad, desde la perspectiva de la justicia social, debe reconocerse sin ser polarizada o sin darle un carácter binario (mujer o hombre), propio de los procesos culturales tradicionales patriarcales, que han llevado a plantear que el rango de “normalidad” está sujeto a polos; por el contrario, debe plantearse con base en mapas (geografía sexual) de la sexualidad desde su multidimensionalidad.

La relación justicia social y sexualidad debe permitirnos reconocer un mapa de construcciones sociales de género que están en tránsito y en busca de ser reconocidas y respetadas, y que nuestro país debe realizar el esfuerzo en busca del desarrollo en la formulación de teorías que expliquen todo ese fenómeno, partiendo del derecho que tienen las personas de la construcción de su biografía sexual dentro de un marco de ética de las relaciones (López, 2005 y Fallas, 2010). Este aspecto es clave para el desarrollo humano, ya que la sociedad como sistema diverso y la diversidad en sí misma nutre la salud de dicho sistema social, como dirían algunos estudios, su ecosistema o ambiente (Benavides, 2008).

Unido a lo anterior y a manera de conclusión de este apartado, se comulga con lo señalado por el Doctor Steele, al manifestar que:

Es imposible hablar de justicia social y sobre todo de sexualidad en el vacío. Es indispensable considerar el ser humano como depositario activo de ambos conceptos. ... Es, en este ejercicio de dar y recibir, propio de cualquier relación nutritiva, que tiendo a pensar en que la justicia social y la sexualidad encuentran su enlace. Ambas involucran necesariamente la variable respeto. (G. Steele, comunicación personal, 12 de febrero, 2015)

Lo connotado nos permite un vistazo parcial de un panorama diverso, de relación entre la justicia social para el logro de una vivencia afectiva y sexual de calidad. Estas relaciones, sin duda, hacen énfasis en aspectos de equidad entre géneros e inclusive en evaluar la necesidad de incluir los géneros alternativos que no están contemplados oficialmente dentro de las prácticas sociales y educativas; en la asunción de la diversidad afectiva y sexual; en la libertad en la construcción de la propia biografía sexual; en la violencia y el comercio sexual.



La posibilidad o no de un desarrollo humano sostenible que garantice el respeto a la sexualidad de las personas debe revisar los esquemas lineales y tradicionales en las estructuras sociales de nuestro país (derecho, ideología, instituciones, entre otras), que interrumpen el tránsito de la construcción de una sociedad plural en la convivencia afectiva y sexual, o bien, en la necesidad de una educación para la convivencia en el respeto de sectores de la sociedad, que se desmarcan de lo asumido por una sociedad que se ha regido y rige (a nuestro pesar aún) en el oscurantismo del patriarcado.

Definitivamente, necesitamos incorporar en nuestro sistema educativo (en todos los niveles) el aprendizaje vivencial de una educación que permita crear y fomentar un contexto cada vez más inclusivo con respeto a la justicia social dentro del marco de la sexualidad. De manera que exista, como señala Muijs et al. (citado por Murillo et al., 2010), inclusión social. La inclusión para la justicia social se puede entender como la promoción de la igualdad de oportunidades para todos los seres humanos dentro de la sociedad, sin importar sus antecedentes o sus circunstancias personales. Esto conlleva a un fuerte propósito de educación inclusiva: "...para la justicia social, debe ser el de eliminar todo indicio de exclusión, ya sea por la pertenencia a determinada clase social, etnia, religión, género, o bien por la orientación sexual, la lengua materna, la cultura de origen o la manifestación de ciertas habilidades" (Kugelmass, citado por Murillo et al., 2010, p. 170).

¿Qué requiere una sociedad para el logro de una justicia social que promocióne la vivencia efectiva de la sexualidad?

Tomando en consideración lo señalado en apartados anteriores, y lo expuesto por varios teóricos y teóricas (López, 2005, Fallas-Vargas, 2010, entre otros u otras) y sin pretender señalar que son los únicos requerimientos, de forma general se describen en la tabla 1, algunos aspectos que deben ser abordados por la sociedad y la educación para fortalecer la justicia social y sus buenas prácticas en la vivencia afectiva y sexual.

**Tabla 1. Aspectos para el fortalecimiento de la justicia social
y su vivencia afectiva y sexual**

Acciones	Descripción
Saber científico de la comunidad costarricense	<p>Se requiere que nuestro país y la sociedad, desarrollen o adquieran conocimiento científico sobre la sexualidad. Conocimientos caracterizados por estar libres de compromisos de grupos conservadores y de sesgos científicos, ya que en la medida en que un pueblo avance en su saber, se aleja de aquellos tiempos del oscurantismo intelectual y de la manipulación.</p> <p>En la magnitud en que un pueblo o nación se esfuerce por poseer un conocimiento real y objetivo, la justicia social estaría construida y fortalecida con criterios y acciones pertinentes de respeto a la diferencia y a la equidad entre los seres humanos (políticos, docentes, líderes comunales, familia, etc.).</p>
Necesidad de una sociedad secular	<p>Se requiere que la sociedad costarricense se secularice, que el país se convierta en un Estado no confesional. De manera que el Estado, sus instituciones, organizaciones, educadores/as y profesionales en general, puedan actuar sin transmitir una moral sexual religiosa, que de forma consciente o inconsciente se vivencia.</p> <p>Que las decisiones que inciden de una u otra manera en la vida de las personas, y en este caso particular en la vivencia sexual, no sea obstaculizada por la incidencia o creencia particular de una persona o grupos conservadores, la justicia social es sinónimo de igualdad de oportunidades, y en una Costa Rica pluralista, donde cada uno de sus miembros tiene derecho a vivir su vida afectiva y sexual de forma libre, pero responsable.</p>
Libertades sociales	<p>Es necesario que en Costa Rica se fortalezca aún más las libertades sociales básicas que se han alcanzado en las diversas áreas, en este caso particular en el de la sexualidad humana y su educación, pero que dichos derechos, sean cada día objeto-verbo no solo en teoría, sino que se plasmen en las realidades concretas del ciudadano y ciudadana.</p> <p>Un elemento importante en el fortalecimiento de las libertades sociales en el ámbito de la sexualidad es el aprendizaje de actitudes tolerantes y erotofílicas hacia la sexualidad y su educación. Este aspecto actitudinal es fundamental en los seres humanos, ya que una persona quizá no goce en determinando momento de un conocimiento amplio, pero si tiene unas actitudes positivas hacia la sexualidad, esto incidirá en su querer saber, sentir y hacer (aspectos cognitivo, afectivo y conductual de las actitudes).</p>



Acciones	Descripción
Educación de calidad justa e inclusiva	<p>Costa Rica requiere de una educación con una perspectiva; instituciones de calidad, justas, integradas socialmente, organizadas y enfocadas para la formación y respeto de la diversidad afectiva y sexual; donde las instituciones educativas (escuelas, colegios, universidades) se conviertan en "... espacios de socialización y formación académica, cultural y ética en donde se entrega una educación capaz de incorporar a una sociedad democrática posibilitando una trayectoria y experiencia de inclusión igualitaria para todos. Una escuela en donde todos aprenden, desarrollan y fortalecen sus capacidades al máximo para poder concretar sus genuinos y válidos proyectos de vida" (Murillo, et al., 2011, p.13).</p> <p>Por tal, se requieren profesionales con un liderazgo pedagógico en la promoción de la educación afectiva y sexual, líderes promotores de la justicia social (Torres, Cerdas y García, 2013), con miras para que el proceso de aprendizaje y transformación de la persona contribuya a la supresión de toda forma de injusticia social.</p>

¿Cuáles serían algunas prácticas desde la justicia social que permitan una vivencia afectiva y sexual de calidad?

Sin el afán de mostrar pretensión y reconociendo que es un tema complejo, desde nuestro análisis de la realidad y contraste con la teoría, se espera dar posibles reflexiones que permitan al lector o lectora generar procesos de discusión y análisis de la cotidianidad. Y por qué no, incentivar a buscar “buenas prácticas” para fortalecer la creación de una cultura de respeto a la diversidad y de la diferencia (y su valor) dentro del mundo afectivo y sexual de la sexualidad.

Tomando en consideración los aportes de F. López (comunicación personal, 15 de abril 2015) al respecto, desde un enfoque positivo, así como la contribución de quienes escriben este documento, se consideran algunas “buenas prácticas”:

- a. Desde un plano internacional: que la Organización de Naciones Unidas (ONU) acepte la Declaración Universal de Derechos Sexuales promulgada en Valencia (España), y ratificada por la Conferencia World Association for Sexology -WAS- (Declaración de Valencia 1977, ratificados en la Conferencia World Association

- for Sexology [Was] Hong Kong, 1999), la cual, según López (2013), "... aún no se consigue que la apruebe la ONU porque los países islámicos, las iglesias, etc., no la aceptan."
- b. Se comparte con el autor antes citado la necesidad de constituir una legislación que ampare a la infancia de todas las formas de maltrato sexual. Incluye las mutilaciones, los matrimonios que enlazan niñas prepúberes con mayores, el abuso sexual a menores, la no aceptación de las personas transexuales, la no aceptación de las personas homosexuales, la no aceptación de los derechos sexuales de las personas con discapacidad, etc.
 - c. Unido a lo anterior, brindar esfuerzos por extender una educación inclusiva y respetuosa de la diferencia, una educación integral, con el modelo biográfico y profesional (López, 2005). Este modelo deja claramente una propuesta educativa, fundamentada en conocimientos científicos y donde se caracteriza el rol de la persona, de grupos profesionales, de la familia y de las leyes sociales que amparan a la población menor de edad y a las personas con discapacidad.
 - d. Crear mayores y mejores redes jurídicas y asistenciales que ayuden a las víctimas sexuales (de abusos, violaciones, acoso, etc.) a lograr obtener, de forma pronta y segura, una respuesta, no solo de atención legal, sino en los aspectos de prevención y de apoyo emocional.
 - e. Creación de una legislación para la persona adulta, que favorezca que estas:
Puedan organizar su vida sexual y amorosa con libertad (diferentes tipos de pareja y familia, derechos sexuales generalizados) y responsabilidad. Por ejemplo con derecho a vincularse y desvincularse, pero con la responsabilidad de no hacer daño a los hijos/as, etc. En definitiva, los seres humanos podemos tomar decisiones sobre nuestra vida sexual con un alto grado de libertad, nuestra sexualidad no está programada digitalmente, SINO EN EL "REINO DE LA LIBERTAD". Y a esto es a lo que debemos ayudar: a que decidan con libertad y responsabilidad en un mundo que puede y debe ser cada vez más diverso, en el que cada cual se sepa dueño de su biografía sexual y amorosa. (F. López, comunicación personal, 15 de abril de 2015)



- f. Desde otro plano, se definen buenas prácticas como los diversos cursos, talleres, congresos, que algunos sectores de la sociedad (universidades estatales, ONG, y Asociaciones pro derechos humanos, entre otros) han desarrollado, y que desde una visión de justicia social y sexualidad se han venido efectuando en la última década. Sin duda alguna, este tipo de acciones inciden en sectores importantes de profesionales y miembros de la comunidad social, que tienen a cargo actuaciones al respecto. En este aspecto, un paso importante sería contar con mayor apoyo del Estado, instituciones y empresas, para lograr que los costos, en su realización, puedan ser de mayor accesibilidad para la comunidad en general, incluso que se pudiera brindar este tipo de estrategias a la comunidad, por ejemplo, congresos dirigidos a madres y padres de familias, docentes, empleadas y empleados públicos, colectivos “minoritarios”, niñez, clase política de las comunidades o gobiernos municipales, etc. Y, por otro lado, se requiere el apoyo y compromiso de los medios de comunicación masiva, con el fin de que lleven la información al pueblo, que vuelvan su interés a aquellos temas que fortalecen la justicia social en una nación y no tengan prioridad los titulares amarillistas.

Dentro de este boceto de buenas prácticas se incluyen las realizadas por diversas instituciones, organizaciones o asociaciones (Fundación Ciudadelas de Libertad, en Desamparados; Asociación Raht; Instituto WEE; Hogar Esperanza; Asociación Universitaria Pro Educación Indígena; grupos prodefensa de los derechos de la comunidad LGBT, etc.) que nacieron desde un profundo respeto por la dignidad humana, que de forma (en algunos casos) muchas veces clandestina, abordan un fenómeno social (muchas veces no asumido por el Estado), y realizan acciones de educación, fortalecimiento humano, para devolver esa “dignidad humana”, en muchos casos violentada por la injusticia estructural, social, económica, política, sexual, entre otras.

Igualmente, podemos citar aquellas que desde el derecho a la manifestación se desarrollan en nuestras calles o plazas, a manera de marchas, caminatas o celebraciones, etc. En estas, el sector social señala al colectivo político sus exigencias y recuerda las obligaciones que como políticos o políticas, legisladores o legisladores y personal empleado público tienen en torno a la justicia social y la sexualidad; por otro lado,

resulta una estrategia de información al pueblo sobre realidades, necesidades y demandas que deben ser respetadas.

Otra buena práctica (de impacto en una sociedad como la costarricense) relacionada con los derechos de las personas homosexuales o lesbianas, entre otras, en general con las personas sexualmente diversas) es el denominado “*Beso diverso*” que, según María Isabel Vitoria planteó en la entrevista, nació producto de una experiencia de discriminación, cuando en un bar capitalino se le negó la atención y se le pidió que abandonara el local a una pareja de mujeres lesbianas en el año 2007. De tal experiencia, un grupo de ciudadanas se organizaron y fundaron la Coordinación del Beso Diverso, una iniciativa LGBTI liderada por mujeres jóvenes, cuyo “objetivo va dirigido a la promoción de organización y movilización, activismo político a favor de los derechos de personas sexualmente diversas” (M. I. Vitoria, comunicación personal, 12 de mayo del 2015).

Desde un nivel más particularizado y personal, otra buena práctica es la que usted, nosotras y nosotros, cada quien, desde el seno de nuestro hogar o trabajo realizamos en pro de la justicia social e igualdad de oportunidades, cuando respetamos y vivenciamos con la otredad de la otra persona, el respeto a su diferencia que igualmente es la nuestra. Cuando no sale de nuestras bocas, un chiste homófobo, un comentario xenofóbico, sexista o machista. Y es ahí, en los pequeños espacios relacionales donde la sociedad cambia, donde el concepto de ser humano llega a su perfección en dignidad y derecho.

Buenas prácticas, como la de aquella abuela en medio de la capital con su nieto, que al escuchar la pregunta de su nieto: ¿Por qué a mi tío, le gusta otro hombre? Ella responde “amor mío, la capacidad de los seres humanos es tan grande que nos permite amarnos entre personas del mismo sexo, y ahora lo que tenemos que aprender es a respetar ese amor”. O aquella madre de familia, que haciendo alusión a una pregunta de su hijo, sobre la igualdad entre hombres y mujeres, “el trato desigual, no es más que el producto de la ignorancia, por eso debes estudiar y ser un ser humano noble, equitativo y respetuoso”.

Como podemos visualizar, existen buenas prácticas por realizar en los diversos órdenes, todas de una u otra manera importantes, que buscan desarrollar mayores espacios de sensibilización, información, aprendizaje y formación, en torno perspectivas de promoción de la igualdad en materia de justicia social dentro, del ámbito sexual y



su educación afectiva y sexual. Queda claro que el compromiso es de todos y todas en busca de una sociedad proactiva en sus procesos de desarrollo de justicia social con dignidad.

Conclusiones

A manera de conclusión, algunas de las ideas principales dentro de este reflexionar son:

La justicia social para una vivencia afectiva y sexual constituye un proceso complejo y dinámico, donde confluye una diversidad de factores de índole política, económica, social, cultural, religiosa, espiritual, entre otras. Ambos términos, justicia social y sexualidad, son conceptos que se van transformando por sí mismos y, a su vez, entre sí, de manera que sería irrisoria la idea de pensar que son conceptos finitos y terminados: pensar de esta manera sería afirmar que la misma humanidad y, por ende, la sociedad, donde toman vida dichos conceptos, no evoluciona y se mantiene inmóvil al cambio, es decir, al estancamiento del desarrollo social.

Todo indica que, si bien las sociedades del mundo han crecido en legislación y ejecución de la justicia social, aún falta mucho que hacer en lo referente a justicia social para una vivencia afectiva y sexual. Pareciera que, a nivel general, existen avances, pero es en la minuciosidad de las acciones y vivencias de la historia de vida de las personas, donde se visualiza la falta de una mayor justicia en igualdad y equidad entre los seres humanos y en especial en materia de sexualidad. Se requiere una sociedad con mayor educación inclusiva, donde el valor de la diferencia sea comprendido y respetado, una educación que permita alejarse cada día más de una cultura patriarcal, sexista, normalista y machista; elementos que han sustentado en los sistemas patriarcales y conservadores el ejercicio de la ignorancia, el miedo a lo nuevo, la inflexibilidad, el irrespeto a la persona (biografías sexuales diferentes) y actitudes negativas y erotofílicas de la sexualidad. Una educación enmarcada en un proceso que permita la aproximación al desarrollo humano sostenible, con la clara conciencia y determinación que es un trabajo que atañe a toda persona, no importa su condición social, económica o personal.

La sociedad que genere una justicia social que facilite la promoción de una vivencia afectiva y sexual requiere, sin duda alguna, cultivar y fortalecer el conocimiento científico de sus habitantes, libre

de cualquier amago de sesgo, duda o imposición ideológica, particularmente en materia de sexualidad humana, la cual contiene, dentro de su misma dinámica, una rica diversidad.

Unido a lo anterior, se requiere que la sociedad se dé a la tarea de fortalecer la justicia social para la promoción afectiva y sexual, no responda a ninguna ideología religiosa, o moral religiosa. No discutimos el papel de las iglesias, pero en una sociedad democrática, se debe responder a todas las personas, y nunca desde el pensar de un grupo u otro; sobre todo en materia de la sexualidad y su vivencia, estamos hablando de la necesidad de un Estado secular, pero respetuoso de la libertad religiosa. Por otra parte, pero en relación con lo expresado, una sociedad con justicia social para la promoción afectiva y sexual debe incidir en la fomento de las libertades básicas, dentro del marco de la sexualidad, y desde un enfoque de actitudes positivas hacia sexualidad y su educación, en un ámbito de la ética relacional (Fallas, 2010; López, 2005 y Torres et al., 2013).

Para finalizar, es importante dar reconocimiento a todas aquellas prácticas, que desde la visión pública, hacen esfuerzos en pro de la justicia social en el campo de la sexualidad; pero también a aquellas otras, algunas desde la clandestinidad diaria de la vivencia cotidiana de las personas, que permiten que una sociedad como esta vaya dando pasos al desarrollo en justicia social sexual. Si bien son necesarias las grandes acciones dentro de la organización política y demás, es por medio de la educación formal y no formal, como se construye una nueva dimensión relacional que, sin temor a hacerle frente a los mandatos de una cultura patriarcal, logre, desde las propias simientes de las estructuras, dar un paso para aprender con amor a abrazar nuestra propia diferencia y la diferencia del otro individuo, con una calidez respetuosa que incida en el ansiado desarrollo humano en todos sus niveles y expresiones.

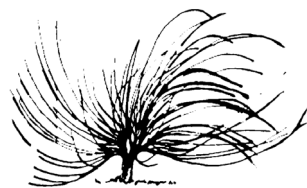
Referencias

Barrantes, B. (15 de junio del 2012). Costa Rica mantiene su discurso cargado de mitos sobre sexualidad. Madres adolescentes encarnan historias de exclusión y rechazo. *La Nación Aldea Global*. Recuperado de <http://www.nacion.com/2012-06-15/AldeaGlobal/Madres-adolescentes-encarnan> -



- Benavides, L. (Enero-marzo, 2008). Más allá del concepto: Desarrollo sostenible. *Tecnología en Marcha*, 21(1), pp. 133-140
- Cruz, I. (s. f.). *Desarrollo humano sostenible*. Recuperado de http://portalsostenibilidad.upc.edu/detall_01.php?id=208&numapartat=0
- Decreto Política para la Erradicar de las Instituciones Públicas la Discriminación hacia la Población Sexualmente Diversa en su Directriz N° 025P. *Gaceta*, 2015, N° 103. Diario oficial del Gobierno de Costa Rica. Recuperado de http://www.gaceta.go.cr/pub/2015/05/29/COMP_29_05_2015.pdf
- Fallas-Vargas, M. (2010). Educación afectiva y sexual. Programa de formación docente de secundaria (Tesis doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- La Nación. El país. (15 de marzo del 2013). Justo Orozco y la defensora debate sobre discriminación a homosexuales y fecundación in vitro. Recuperado de <http://www.nacion.com/2012-05-30/ElPais/Texto-completo--Justo-Orozco-y-defensora-debaten-sobre-discriminacion-a-homosexuales-y-fecundacion-in-vitro.aspx/>
- López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Mata, A. (21 de febrero del 2010). Crece desventaja salarial de las mujeres frente a los hombres. *La Nación.com/el país*. Recuperado de http://www.nacion.com/ln_ee/2010/febrero/21/pais2275771.html
- Molina, B., Yamuni, M. y Villalobos, A. (24 de enero del 2013). Una ley para regular la fecundación in vitro. *La Nación Opinión*. Recuperado de <http://www.nacion.com/2013-01-24/Opinion/una-ley-para-regular-la-fecundacion-in-vitro.aspx>
- Murillo, F., Román, M. y Hernández, R. (2011). Educación educativa para la justicia social *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp.7-23.
- Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernandez, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de inclusión educativa*, 4(1), 169-186. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Torres, N, Cerdas, V. y García, J. (2013). *Equidad y justicia social. Un reto para el liderazgo pedagógico*. Heredia, Costa Rica: URUK.
- Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud. (2000). Promoción salud. Recomendaciones para la acción. Actas de una reunión de consulta convocada por Organización

- Mundial de la Salud (OMS). En colaboración con la Asociación Mundial de Sexología (WAS). Celebrada en Antigua Guatemala, 19 al 22 de mayo.
- Organización Internacional del Trabajo. (Febrero, 2011). *La organización internacional del trabajo y la justicia social*. Suiza. Recuperado de (http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_151881.pdf)
- Ruiz, E. y Estrevel, L. (2010). Vigotsky: La escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 135 a195.
- Soto, J. (22 de enero del 2013a). Diputados sin ánimo para discutir proyecto de sociedades de convivencia. *Crhoy.com noticias* 24/7. Recuperado de <http://www.crhoy.com/diputados-sin-animo-para-discutir-proyectos-de-sociedades-de-convivencia/>
- Soto, J. (13 de marzo del 2013b). *Ejecutivo desconvoca proyecto de sociedades de convivencia*. Recuperado de <http://www.crhoy.com/ejecutivo-desconvoca-proyecto-de-sociedades-de-convivencia/>
- Soto, W. (octubre, s. f.). La “otredad del otro” y el cosmopolitismo como ejes transversales en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales. Ponencia durante la semana de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional.
- Word Association for Sexology. (1999). *Declaración de los derechos sexuales. Versión revisada y aprobada por la Asamblea General de la Asociación Mundial de Sexología, celebrada en Hong Kong, Republica de China*. Recuperada de http://www.wordsexology/about_sexualrights_spanish.asp.



Evaluación de estrategias de enseñanza orientadas a competencias: Una comparación de caso entre estilo orientado a la competencia y el orientado al contenido

*Martín Gonzalo Zapico*¹

Universidad Nacional de Mar del Plata
Instituto Nacional de Formación Docente Continua
Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina
athenspierre@gmail.com

Resumen

Los procesos de enseñanza-aprendizaje son un tema de enorme profusión tanto en términos de teoría como práctica. No obstante, dentro de las llamadas estrategias de enseñanza que emplea el personal docente pueden distinguirse claramente dos tipos: las clásicas o enfocadas en el contenido y las enfocadas en formación de competencias. La hipótesis de este trabajo es que el empleo de estrategias de enseñanza orientadas a competencias redundará en una mayor tasa de éxito académico así como en una suba relativa de las calificaciones. Para dicho propósito se realizó una comparación cuantitativa entre el desempeño obtenido por un grupo de estudiantes de la materia



Recibido: 2 de febrero de 2016—Aprobado: 25 de abril de 2016

- 1 Martín Gonzalo Zapico es profesor en Letras recibido en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Actualmente se desempeña como docente-investigador en las cátedras de Gramática IV y Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ha publicado variedades de artículos en las áreas de lingüística, educación y psicología, y asistido a numerosos congresos de dichas disciplinas.

Gramática IV del Profesorado en Letras del IFDC, donde el profesor empleó estrategias basadas en el contenido y otro grupo de estudiantes que cursó la misma materia el siguiente cuatrimestre con el mismo profesor; pero en el cual se utilizaron estrategias de enseñanza basadas en la formación de competencias. Los resultados sugieren que el empleo de estrategias de enseñanza orientadas a competencias mejora el desempeño estudiantil tanto en evaluaciones escritas como orales, incluso cuando la evaluación y sus ítems son de naturaleza contenidista.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza, evaluación, formación de competencias generales.

Abstract

Teaching-learning processes are a matter of enormous profusion both in terms of theory and practice. Nonetheless, among the teaching strategies used by the teacher, two types can clearly be distinguished: classic or content-focused and focused on skills training. The hypothesis of this study is that the use of teaching strategies oriented to competencies will result in a higher rate of academic success as well as a relative rise in the ratings. For this purpose, a quantitative comparison between the performance obtained by a group of students of the subject Grammar IV, in which the teacher used strategies based on the content and compared them with another group of students who attended the same subject with the other quarter was performed, but where this same teacher used teaching strategies based on skills training. The results suggest that the use of teaching strategies oriented to competencies improve the performance of the students in both written and oral assessments, even when the assessment are content based.

Keywords: teaching strategies, assesment, general skills training



Introducción

La siguiente investigación surge en el marco del Instituto Nacional de Formación Docente Continua (Argentina, San Luis) como proyecto orientado a la mejora de la formación del profesorado que busca obtener recursos basados en investigaciones radicadas en la misma institución.

En este marco, el interés por el empleo de las estrategias de enseñanza basadas en la competencia surge a partir de una experiencia negativa. En el año 2015, primer cuatrimestre, dicté la materia Gramática IV para el Profesorado en Letras y los resultados fueron muy desalentadores tanto en números como en opiniones de los propios alumnos y alumnas que señalaban que la densidad teórica de los contenidos era mucha así como su grado de abstracción. Es decir, aprendían algo que no podían comprender en su totalidad.

A raíz de dicha experiencia, y entrando con un conocimiento más profundo de la normativa nacional que regía las prácticas en la escuela secundaria (los denominados NAPS o Núcleos de Aprendizaje Prioritarios [Ministerio de Educación de la Nación, 2014]) encontré el concepto de formación en competencias que se oponía al de contenidos. El espíritu de dicha propuesta era que los saberes específicos son importantes, pero nuestro deber como docentes es dar las herramientas para la adquisición de dichos saberes, puesto que sin los contenidos procedimentales necesarios, el alumnado no es capaz de aprender de manera significativa. Este lineamiento, si bien estaba propuesto para la escuela secundaria, me pareció lo suficientemente sólido como para aplicarlo en el nivel superior. Entonces, en el segundo cuatrimestre del mismo año, volví a dar la materia pero la encaré de otra manera, y los resultados fueron otros. Este trabajo describe los resultados de dicha experiencia.

Estado del arte

La enseñanza por competencias en educación no es un asunto absolutamente novedoso. Hay ejemplos aislados de autores y autoras que promueven la formación basada en competencias antes de los noventa (Gilbert, 1978; Joyce y Well, 1980; Skinner, 1968).

No obstante es en dicha década que diversos estudios (Grootings, 1994; Mardsen, 1994; Oliveira, 1994, entre muchos más) empiezan a

advertir que hay un cambio en la manera de entender el rol de la escuela. Este cambio, analizan, está dado a partir de un giro en la concepción económico-laboral en la sociedad. Teniendo en mente que el propósito de la escuela es formar individuos que sean aptos para insertarse en la sociedad, ya sea accediendo a una educación superior o al mercado laboral, en gran diversidad de textos se pone de manifiesto que la escuela está quedando obsoleta en relación con las necesidades sociales: lo que se enseña en la institución no se relaciona con lo que pasa fuera de ella.

Una idea que colabora de manera directa con el desarrollo de los enfoques basados en competencias es el que aporta Gardner (1998) con su teoría de las inteligencias múltiples; texto en el cual muchos pensadores de la educación y diseñadores se basarán para pensar currículas y planes de estudio que (al menos en la teoría) contemplen la estimulación, desarrollo y maximización de las diferentes capacidades de los distintos sujetos. Así, a partir de la aparición de otras inteligencias diferentes al coeficiente intelectual, la escuela se perfila como el lugar propicio para la promoción de diversas aptitudes.

Pero esta ola de actitud positiva y progresista en pos del desarrollo de las competencias se ve truncada por lo que muchos autores en la primera década del Siglo XXI denuncian como “un mero cambio de fachada” (Aristimuño, 2005; Barriga, 2005; Marcelo, 2001) donde si bien todas las ideas son renovadoras y proponen mucho, en las prácticas las instituciones siguen impartiendo currículas basadas en contenidos, sus docentes siguen utilizando estrategias de enseñanza unilaterales y el alumnado siguen aprendiendo (en el mejor de los casos) de la misma forma. Esto sucede, señalan, por la no comprensión de lo que implica en profundidad el enfoque por competencias. Es una perspectiva holística que abarca desde la planificación curricular en papel, pasando por los diversos canales institucionales, hasta la planificación y accionar del profesorado.

En el marco específico de la educación superior se ha debatido mucho sobre la forma específica de aplicación de esta modalidad en un ambiente como el universitario, tan acostumbrado a las formas clásicas de enseñanza-aprendizaje. Gran parte de este debate (que hay que destacar está ceñido al ámbito europeo) puede leerse en Díaz (2005) y García, Bravo, Alvero, Cuello y Sancho (2005). En el ámbito nacional argentino, si bien hay una legislación que explícitamente propone la enseñanza basada en competencias en el ámbito secundario, no da ningún tipo de información sobre su aplicación el ambiente superior



o universitario. Así todo, algunas investigaciones comentan (Aiello y Grandoli, 2012; Vásquez, Rey, Buubé, Cañibano, 2010), en consonancia con las tendencias internacionales, que el panorama en el país debería tender (a raíz del evidente grado de obsolencia en que se encuentra el sistema superior-universitario) hacia una formación interdisciplinaria y por competencias.

Al referirme a estrategias de enseñanza basadas en competencias designaré prácticas consistentes en promover capacidades de análisis, síntesis, razonamiento, iniciativa, lectura comprensiva, crítica y todas aquellas que, si bien no son un contenido específico, son herramientas de imprescindible uso para la comprensión de los contenidos. Dichas estrategias serán descriptas mínimamente en el apartado de procedimiento.

Metodología

Materiales: Para la implementación del curso basado en estrategias de enseñanza basadas en competencias, se utilizaron las técnicas y estrategias listadas en los Nucleos de aprendizaje prioritarios para lengua y literatura (Ministerio de Educación de la Nación, 2014). Entre estas se incluyen: la formación de juicios críticos en la lectura de los textos, la elaboración de hipótesis propias en torno a las temáticas abordadas, el establecimiento de relaciones entre los contenidos tratados y la vida cotidiana de los sujetos (aprendizaje significativo), el diálogo reflexivo docente-estudiante, la puesta en evidencia de la imposibilidad objetiva de cualquier discurso, el abordaje de un objeto a través de más de una perspectiva, el trabajo en grupo para promover la ampliación del horizonte de aprendizaje individual, entre otros.

Muestra: Se delimitaron dos grupos: G1 (31 estudiantes) y G2 (30 estudiantes) correspondientes a los dos grupos que cursaron la materia Gramática IV en el primer y segundo cuatrimestre del año 2015, respectivamente. Con las siguientes características: De nivel superior, proporción de hombres y mujeres balanceada, entre 18 y 25 años de edad y que cursaban su último año del Profesorado en Letras del Instituto Nacional de Formación Docente Continua. Hay que hacer incapié en el hecho de que el tratamiento de datos se hace sobre G1Final y G2Final (los 24 y 28 estudiantes respectivamente que concluyeron los cursos).

Procedimiento: Se impartió normalmente el curso de la materia Gramática IV tanto a G1 como G2; pero en el primer caso se emplearon

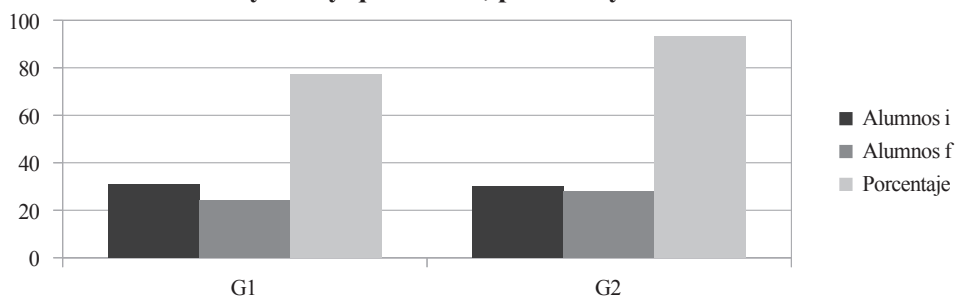
estrategias docentes basadas en el contenido tales como la exposición teórica, la realización de guías sobre los textos, la asignación de tareas para el hogar y la corrección en el pizarrón, entre otros; y en el segundo caso se emplearon estrategias docentes basadas en competencias, específicamente, el diálogo reflexivo docente- estudiante, la elaboración de hipótesis propias, la búsqueda de relaciones entre contenidos y vida cotidiana, la formación de juicios críticos bien fundamentados y la promoción del trabajo grupal. El aprendizaje a su vez es evaluado por dos instancias escritas y una instancia oral, todas de carácter contenidista y, en palabras del alumnado, de alta exigencia.

Análisis de datos: Se realizó una comparación de éxito en los cursos a través de la comparación porcentual de estudiantes que aprueban las tres instancias. Además, se procede a una comparación de medias para los resultados obtenidos en evaluación escrita 1, evaluación escrita 2, evaluación escrita conjunta, evaluación oral y rendimiento total.

Resultados y discusión

A continuación se muestran y discuten los resultados de la experiencia, empezando por la diferencia en la tasa de éxito entre G1 y G2.

Figura 1. Diferencias entre estudiantes que iniciaron el curso y lo concluyeron y quienes no, para G1 y G2.



En la figura 1 se observa que para G1 sobre un total de 31 estudiantes que iniciaron el curso, 24 lo concluyeron exitosamente (un 77,41%) mientras que para G2 sobre un total de 30 que iniciaron, 28 lo concluyeron exitosamente (un 93,33%). Esto parece indicar que las estrategias basadas en competencias ayudan al desempeño global del



alumnado en la adquisición y manejo fluido de los distintos conceptos. Recordemos que esta inferencia está basada en que en ambos casos se tomaron exactamente las mismas evaluaciones con los mismos criterios de exigencia y corrección, que resultaron ser de carácter contenidista, lo cual pone en evidencia que la adquisición de competencias mejora el desempeño general, pues lo que se aprende no está directamente ligado a un contenido o disciplina específica. Parece ser que el desarrollo de competencias más bien genéricas (reflexión crítica, formación de hipótesis, el abordaje multi-perspectiva, la capacidad de argumentación) promueven una mayor iniciativa a la hora de encarar la cursada y las posibles dificultades que pudieren aparecer. Se perfila, entonces, un sujeto activo, que participa en la conformación del saber y lo resignifica, logrando así una mayor capacidad para organizarse y llevar adelante sus cursos.

A continuación se presenta la tabla de desempeño individual por grupos y la tabla unificada de comparación de medias donde se contrastan los resultados obtenidos en las tres instancias de evaluación, así como el desempeño global total, escrito y oral. Estos resultados deben ser leídos a partir del sistema de calificaciones numérico estándar del 0 al 10, donde la nota máxima posible es 10 y la nota de aprobación es 4.

Tablas 1 y 2. Notas obtenidas por los grupos 1 y 2 en las diversas instancias evaluatorias

Sujetos G1	EE 1	EE2	EO
1	4	5	5
2	6	7	4
3	8	10	9
4	4,5	6	7
5	6	6	7
6	4	4	4
7	5	4	6
8	8	7	8
9	5,5	5	7
10	6,5	5,5	4
11	5	4	8
12	4,5	4	5
13	9	8	8
14	4	4	6
15	6,5	5	6
16	7	6	6
17	5	7,5	7
18	9	10	10
19	5,5	7	7
20	4	4,5	4
21	5	6,5	6
22	4,5	6	8
23	6	4	5
24	5	5	4

Referencias

EE1: evaluación escrita 1
 EE2: evaluación escrita 2
 EO: evaluación oral

SujetosG2	EE 1	EE2	EO
1	7	8	8
2	9	6	10
3	8	8	6
4	6,5	9	7
5	5	10	4
6	10	9	9
7	7	7,5	8
8	8,5	6,5	9
9	7	7	5
10	6	4	6
11	8	7,5	7
12	9,5	7	9
13	6	6	9
14	7	7	7
15	9	8	10
16	9	7	9
17	6	5,5	7
18	5,5	5	7
19	7,5	7	9
20	8	9	8
21	6	7	5
22	9	9	9
23	8	7	8
24	8	5,5	6
25	6,5	9	8
26	4	5	5
27	7	7	4
28	9	4	10

Tabla 3. Medias comparadas en función de la instancia de evaluación y diferencias porcentuales entre G1 y G2

MEDIAS COMPARADAS					
	General	E.O	E.E. Total	E.E.1	E.E.2
G1	5,97	6,29	5,81	5,73	5,88
G2	7,22	7,46	7,22	7,39	7,05
Porcentaje diferencial	12,50%	11,70%	14,10%	16,60%	21,70%

El análisis de la tabla tres nos muestra un mayor desempeño tanto global como específico en todas las instancias de evaluación planteadas. Las diferencias porcentuales, que en valores absolutos no parecen tan grandes, deben ser observadas a la luz de que cualquier mejora en el desempeño académico estudiantil es indicador de que ha habido un



mayor entendimiento por parte del tema, un mejor dominio de los conceptos a partir de un pensamiento más profundo y relacional, un aprendizaje procedimental y no declarativo, coincidentes con los propósitos de la formación en competencias. El empleo de diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas a la adquisición de competencias de lecto-escritura diversas (empleo de la oralidad tanto en su forma más argumental como espontánea, de la escritura tanto de opinión como académica; y ambas en su forma tanto productiva como receptiva) da mayor desenvolvura a los sujetos para afrontar las distintas formas en las cuales se les evalúa.

En un análisis más pormenorizado, se ve que la mayor diferencia se da en las evaluaciones escritas, lo que pone de manifiesto que la mayor dificultad de expresión a la hora de exponer un contenido y mostrar su dominio está en el proceso de describir por escrito aquello que se sabe. Esto se aprecia con especial fuerza (21,70%) en la evaluación 2, que en su constitución temática arrastraba temas de la evaluación 1, haciendo más difícil su resolución si no se manejaban con cierta soltura los temas de la evaluación anterior. La estrategia de poner en relación temas estrictamente académicos con la experiencia empírica del sujeto parece haber marcado la diferencia puesto que este mayor grado de desempeño se logró a partir de una mayor capacidad de planificar, estructurar y redactar textos. El ámbito de la oralidad pareciera dar al sujeto una mayor posibilidad de improvisación y manipulación de la información, lo que se refleja en el menor porcentaje de diferencia de desempeño entre G1 y G2 (11,70%).

Otro aspecto interesante es que las ventajas en el uso de estrategias de enseñanza orientadas a la formación de competencias han demostrado ser más efectivas incluso en contextos de evaluación de índole contenidista. Es decir, pareciera que, de alguna forma, la enseñanza de contenidos con estrategias basadas en los contenidos es redundante puesto que el docente no hace más que describir, explicar, analizar y desglosar un contenido que de por sí ya está descrito, explicado, analizado y desglosado, convirtiéndose su quehacer en una repetición o paráfrasis de los textos. En cambio, cuando se forma en competencias, se le permite al alumnado realizar una interpretación, un análisis, un pensamiento propio y crítico sobre los contenidos. En el marco de ese proceso de adquisición de la actitud crítica, la enseñanza enfocada en

competencias se muestra sólida: no se enseña el contenido, pero este se aprende por que es el que media entre docente y estudiante.

Esto parece abrir el debate a lo que se considera un problema de discusión dentro del asunto de la evaluación: Si se forma en competencias y evalúa en competencias, ¿dónde queda el contenido que, en última instancia, es el que media en cualquier aprendizaje de competencia? Puede sonar intrépido, pero estamos en un momento de cambio donde cada vez se apunta más a la formación de competencias genéricas y no nos debe asustar el hecho de que el contenido pase a segundo plano.

Conclusiones

Antes de pasar a las últimas palabras, quiero retomar una pequeña escena de índole cualitativo que, si bien no ha podido ser incluida en esta investigación por la naturaleza de su diseño, no quiero que se pierda. Uno de los chicos del G2, que fue recursante, al terminar el ciclo se me acercó para expresarme su gratitud por el cambio de actitud en la materia y hacerme saber que el curso en general se sentía satisfecho con la manera en que abordé temas que suelen ser muy difíciles e intrincados.

Quería retomar esta pequeña anécdota para fundamentar mi conclusión. El proceso de enseñanza-aprendizaje es precisamente eso, un diálogo constante entre docente y alumnado que, juntos, buscan acceder al entendimiento de algo a través de la crítica y la reflexión conciente. En parte es una pena que haya tenido que tropezar (y por ende, las consecuencias sufrirlas el alumnado del G1, reafirmando más la idea de que es un proceso de dos siempre) para llegar a ver lo importante que es tener una actitud crítica, activa y emancipadora respecto a la acción pedagógica.

Dicho esto, el análisis de los datos pone de manifiesto una mejoría en el desempeño académico cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje se ven guiados a través de la formación orientada a competencias generales, en contraste con la formación en contenido. Parece ser que estimular y propiciar capacidades como la lectura crítica, la formación de hipótesis, la argumentación, la interpretación, entre otros, permite al sujeto desenvolverse de manera más autónoma, activa y eficaz ante los desafíos del nivel superior.

Finalmente, esta investigación parece aportar más evidencia a una tesis que se viene sosteniendo hace años ya: la enseñanza por competencias no solo es más adaptativa respecto al medio social en el cual



los sujetos se desenvuelven, sino también en el mismo medio académico que, poco a poco, debe transformarse para estar a la altura de una realidad compleja, multiforme y en constante cambio.

Referencias

- Aiello, M. y Grandoli, M. E. (2012). *La evaluación de instituciones de educación superior en Argentina: Comparación entre los procesos de evaluación de instituciones universitarias y de institutos de formación docente*. Actas de Congreso. Recuperado de: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab46.pdf>
- Aristimuño, A. (2005). *Las competencias en la educación superior: ¿Demonio u oportunidad?* Chile: Editorial Universidad de Talca.
- Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Díaz, G. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para obtener el cambio metodológico en el ambiente europeo de educación superior. Convocatoria del PPROYECTO EA22000055—00111188*. España.
- García, A. M. Bravo, R., Alvero, J., Cuello, R., y Sancho, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de la educación superior*. Número de referencia: EA2005-0054. España.
- Gardner, H. (1988). *The Senior Years Experience*. San Francisco, EEUU: Jossey-Bass
- Gilbert, T. (1978). *Human Competence. Engineering worthy performance*. New York: Mc Graw Hill.
- Grootings, P. (1994). De la cualificación a la competencia ¿De qué se habla? *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 5-7.
- Joyce, B. y Weel, M. (1980). *Models of teaching*. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593.
- Marsden, D. (1994). Cambio industrial, competencias y mercado de trabajo. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 15-23

- Ministerio de Educación de la Nación. (2014). *Núcleos de aprendizaje prioritarios para prácticas del lenguaje*. Recuperado de: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2014). *Cuadernillos para el aula: Prácticas del lenguaje*. Recuperado de: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>
- Moore, A. y Theunissen, A. F. (1994). Cualificación contra competencia. ¿Debate semántico, evolución de conceptos o baza política? *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 70-74
- Skinner, B. (1968). *The technology of teaching*. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Vásquez, O. Rey, G. Buubé, C. y Cañibano, A. (2010). Un cambio en la concepción enseñanza-aprendizaje: Formación superior basada en competencias. *Memorias del III REPEM*. Santa Rosa, La Pampa, Argentina.



Efectividad del programa ecológico “Saltando por su salud” en la promoción de la actividad física y la auto-eficacia en niños y niñas escolares de tercer grado

Carlos Álvarez Bogantes¹
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica
ceab.03@gmail.com

Resumen

El propósito de este artículo fue el de evaluar el efecto del Programa *Saltando por su salud* sobre las variables de actividad física y auto-eficacia en niños y niñas de tercer grado usando un modelo ecológico escolar. *Diseño del estudio*: Un diseño cuasi-experimental utilizado a través de 4 meses. *Sujetos*: tomaron parte en el estudio 34 niños y 32 niñas con edades promedio de 9.2 años, con un 30% de muestra de participantes con sobrepeso u obesidad. *Intervención*: estructuración de la clase de educación física para fomentar la actividad física moderada, la enseñanza de actividades físicas para la vida y destrezas conductuales, junto con el desarrollo de las condiciones ambientales y apoyo social en el recreo para la realización de actividad física. Finalmente, el desarrollo de políticas institucionales en el marco de convertir la escuela en una *escuela en movimiento*. *Resultados*: Los niños y niñas en el grupo de intervención tuvieron un incremento significativo en la



Recibido: 29 de febrero de 2016—Aprobado: 25 de abril de 2016

1 Promotor de la Salud Física, Doctor en Educación, UNED

actividad física ($p < .001$) medido por podómetros. Además, mostraron un mejoramiento en el factor de superación de barreras para realizar actividad física ($p < .001$). *Conclusiones:* El programa *Saltando por su salud* mejoró el tiempo dedicado a la actividad física y a superar barreras para realizar actividad física. Este estudio demostró que usando los recursos existentes institucionales escolares y mediante un acercamiento ecológico, se pueden propiciar entornos saludables en movimiento en el contexto educativo.

Palabras clave: Educación física, actividad física moderada, niños y niñas, recreo escolar, apoyo social, destrezas conductuales, manejo de barreras ambientales.

Abstract

The purpose of this paper was to evaluate the effectiveness of the “Saltando por su Salud” program on the variables of physical activity and self-efficacy in third grade School children, using an ecological model. Study Design: A quasi-experimental design was used for 4 months. Subject: 34 boys and 32 girls took part with an average age of 9.2 years. 30% of the participants were overweight or obese. Intervention: the intervention included: structuring of PE to encourage moderate physical activity, physical education activities for life and behavioral skills, along with the development of environmental conditions and social support to promote physical activity during recess. Results: Children in the intervention group had a significant increase in physical activity ($p < .001$) measured by pedometers. In addition, they showed an improvement in the self-efficacy to overcome barriers for physical activity ($p < .001$). Conclusions: The “Saltando por su Salud” program improved time spent on physical activity and strategies to overcome barriers for physical activity. This study demonstrated that using existing school resources and an ecological approach, it is possible to build healthier school environments.

Keywords: Physical Education, moderate physical activity, children, school recreation, social support, behavioral skills, management of environmental barriers



1. Introducción

Los beneficios físicos, mentales y sociales de la actividad física para la niñez son ampliamente reconocidos (Borehan & Riddoch, 2001; Wing et al., 2001). Sin embargo, a pesar de las recomendaciones de salud pública, para que los niños y niñas realicen por lo menos 60 minutos cada día en moderada a vigorosa actividad física de intensidad (Strong et al., 2005), la población infantil cada vez muestra mayores niveles de sedentarismo, lo que la expone a un mayor riesgo de desarrollar sobrepeso u obesidad (Biddel, Gorely & Stensel, 2004; Wareham et al., 2005) y a enfermedades como la diabetes y las enfermedades cardiovasculares (Strong et al., 2005; WHO, 2002). Esto es especialmente preocupante cuando hablamos de los niños y niñas que presentan sobrepeso y obesidad, ya que la disminución de los niveles de actividad física desde la infancia a través de la adolescencia es más evidente en esta población, lo que requiere estrategias de intervención efectivas y eficaces durante la infancia para contribuir a una niñez más activa y saludable (Janz, Burns and Levy, 2005).

Muchas intervenciones con el objetivo de aumentar la actividad física en el entorno escolar se han desarrollado e implementado en una variedad de países (Salmon et al., 2007; Stone et al., 1998). Estos estudios han mostrado una gran eficiencia en la disminución de factores de riesgo de enfermedades degenerativas, y en la disminución de los niveles de sedentarismo en el entorno de la clase de educación física (Kahn et al., 2002; Stone et al., 1998); sin embargo, es difícil encontrar intervenciones que se hayan ejecutado con estudiantes de primaria integrando a los niños y niñas con sobrepeso y obesidad en los entornos de la escuela, con el fin de incrementar la actividad física de sus estudiantes.

En el marco de la prevención en salud en niños y niñas con sobrepeso y obesidad, se ha aceptado que el acercamiento más apropiado a la hora de desarrollar intervenciones para disminuir los niveles de sedentarismo en niños y niñas es el modelo que se ejecuta en el contexto educativo integrando a toda la población, ya que los niños y niñas ya presentan una prevalencia y un riesgo alto para sobrepeso y obesidad. Adicionalmente, los programas e intervenciones de promoción de salud escolar y de intervención en las poblaciones escolares, que son específicos a poblaciones con sobrepeso u obesidad, son difíciles de sostener en el tiempo, presentando un impacto muy reducido y niveles de efectividad cuestionables (Goran, Reynolds & Lindquist, 1999; Kumanyika, 2001).

Evidentemente, considerar las escuelas como los espacios fundamentales, para que niños y niñas puedan ser activos y construyan las destrezas necesarias para enfrentar una cultura sedentaria, tiene todo el potencial para promover estilos de vida en movimiento. Hay acuerdo en que el enfocarse en estos entornos para facilitar la actividad física es una de las estrategias que ofrece el mayor rigor para impactar a los niños y niñas hacia una vida futura en movimiento (Salmon, 2007), cuando se toma en cuenta los factores que influyen las conductas que conducen al cambio hacia estilos de vida en movimiento.

En respuesta a la importancia de la escuela como centro de promoción y prevención del sobrepeso y la obesidad, surge la educación física, como ente coordinador de esos esfuerzos sostenibles de una niñez en movimiento en los centros educativos (Cox, Schofield & Kold, 2010; Salmon et al., 2007; Timperio et al., 2004)

Se propone la educación física como la materia escolar que presenta el potencial para contemplar múltiples esferas de influencia, con un enfoque socio-ecológico, que centra sus esfuerzos en las relaciones entre los individuos y el entorno social, físico y político, reconociéndose que la actividad física en la niñez está determinada por una interacción compleja de factores en diferentes niveles, incluyendo el nivel intrapersonal y la auto-eficacia, el ambiente social y ambiental (Ward, Saunders & Pate, 2007). Desde el contexto de las clases de educación física a nivel escolar, se puedan desarrollar propuestas que incluyan una estructura de clase que garantice actividades de moderada intensidad durante al menos un 40% del tiempo, el aprendizaje de destrezas físicas y conductuales que provean las herramientas para que la persona sea activa, y el desarrollo de entornos y políticas educativas que brinden las posibilidades para activar a los niños y niñas de por vida (Ward et al., 2007).

Considerando lo anterior, se plantea el objetivo de determinar el efecto de un programa de consejería en actividad física grupal sobre los patrones de movimiento y la auto-eficacia de niños y niñas de una escuela pública con el uso de estrategias que fomenten la actividad física de moderada intensidad, la enseñanza de actividades físicas para la vida y destrezas conductuales en el contexto escolar.

Partiendo de lo anterior, se plantea el objetivo de determinar el efecto del programa Ecológico “Saltando por su salud” sobre la actividad física y la auto-eficacia de niños y niñas de una escuela pública, usando estrategias que fomenten la actividad física moderada, la



enseñanza de actividades físicas para la vida y destrezas conductuales durante la clase de educación física, junto con el desarrollo de las condiciones ambientales y apoyo social en el recreo para la realización de actividad física. Finalmente, se promovieron políticas institucionales en el marco de convertir la escuela en una *escuela en movimiento*.

2. Metodología

Participantes

Los participantes en este estudio fueron 59 estudiantes de tercer grado de una escuela urbana pública del cantón de Belén de Heredia, de los cuales 35 pertenecieron al grupo experimental (19 niños y 16 niñas) y 36 al grupo control (15 niños y 16 niñas). Para responder al objetivo de esta investigación y siguiendo las recomendaciones de la CCSS, el estudiantado seleccionado perteneció a dos de las secciones de tercer grado que presentaron los niveles más altos de sobrepeso y obesidad, seleccionados de la evaluación del IMC total de estudiantes de la institución.

Instrumentos

Para calcular la variable de pasos realizados, se utilizaron podómetros Omron HJ-720 ITC. Según Tudor-Locke, MaClain, Hart, Sisson y Washington (2009), este monitor posee correlaciones intraclase durante 8 días (0,87), los días entre semana (0,75), los días escolares (0,74) y los días de fin de semana (0,59). Este es un instrumento exacto para medir la cantidad de pasos (Giannakidou et al., 2012) y ofrece un porcentaje de error absoluto de < 3.0% (Holbrook, Barreira, & Kang, 2009). El podómetro Omron HJ-720 ITC ha demostrado tener una aceptable validez y confiabilidad para medir la cantidad de pasos en la edad infantil (Lee et al., 2012; Peters, Heelan, & Abbey, 2013) y el rango de error de 50 podómetros no excedió el $\pm 5\%$. Esto se realizó para conocer con más exactitud, si los estudiantes se mantienen en constante movimiento durante su horario lectivo.

Además para medir la variable autoeficacia, se realizó el cuestionario de autoeficacia hacia la actividad física en niños y niñas (Aedo & Ávila, 2009), validado con una consistencia alfa de Cronbach de 0,733 y

la confiabilidad test-retest de 0,867; lo cual nos da una escala con validez y confiabilidad adecuadas que permiten utilizarla como un buen indicador de la autoeficacia hacia la actividad física en niños y niñas de edad escolar.

Procedimientos

Aspectos administrativos

En la primera fase de este proyecto y contando con el aval del MEP, se conformó un equipo técnico con el Ministerio de Salud, la CCSS, la Escuela seleccionada y la UNA, para realizar la evaluación del IMC de todos sus estudiantes y de apoyar la intervención “Saltando por tu salud”. Adicionalmente a este grupo, se conformó el grupo administrativo, conformado por el orientador de la escuela seleccionada y el coordinador del programa “Saltando por su salud” de la UNA.

Junto con la CCSS, se realizó la evaluación del IMC de la totalidad de estudiantes de la institución, no solo para cumplir los requerimientos del programa de Salud escolar de la CCSS, sino también para poder escoger el nivel y secciones que participarían en la intervención “Saltando por su salud”. Siguiendo el criterio de seleccionar el nivel y las secciones que presentaran mayor incidencia de sobrepeso y obesidad, se seleccionaron dos terceros grados para que fueran el grupo control y el experimental, respectivamente.

Una vez obtenido el consentimiento informado por parte de las familias de participantes en la intervención, el comité administrativo procedió a realizar una visita al centro educativo para explicar y coordinar con el director, las maestras de grado y los educadores físicos los aspectos administrativos de la investigación y el cronograma de actividades de las intervenciones de cuatro meses.

Una vez seleccionado el grupo a intervenir y el grupo control, los datos del pretest y postest fueron obtenidos durante la clase de educación del grupo seleccionado, con ayuda del educador físico del grupo, en la variable la autoeficacia. Con respecto a la variable dependiente de pasos, estudiantes y maestra recibieron una inducción del uso del podómetro. Los podómetros los usaron durante dos días en el espacio de la jornada académica de la escuela que es de 7 de la mañana a 2 de la tarde. Esta medición de pasos se realizó durante dos días, en la jornada escolar.



Intervención "Saltando por nuestra salud"

El programa de intervención "Saltando por nuestra salud" fue una propuesta en una escuela pública del cantón de Belén con una duración de 4 meses, y con una periodicidad de una vez por semana durante la clase de educación física y en los recreos escolares, administrada desde el ámbito de las clases de educación física. Como elemento conceptual para el desarrollo de esta intervención, se utilizó la teoría ecológica de cambio de conducta (Ward et al, 2007), especialmente en los niveles personales, interpersonales y organizacionales. Este programa utilizó a nivel personal los constructos de autoeficacia, destrezas físicas y conductuales; en el nivel interpersonal se utilizó al profesor de educación física y a las maestras como motivadores para incrementar la actividad física durante las clases de educación física y en los recreos escolares. Finalmente, a nivel organizacional, el director del centro creó la comisión de actividad física, encargada de designar espacios y eliminar barreras físicas dentro de la institución para que los niños y niñas intervenidos pudieran jugar libremente, con el material para realizar actividad física que la maestra administraba.

Diseño y análisis

Se realizó la estadística descriptiva calculando los promedios y las desviaciones estándar de las variables dependientes. Se utilizó un diseño cuasi-experimental, siguiendo un diseño de pretest-postest con grupos control y experimental. Para determinar si hubo diferencias significativas se utilizó una prueba ANOVA factorial 2 X 2. Al encontrarse diferencias significativas en ambas variables, se aplicó un *test post hoc*, para determinar donde se dieron las diferencias. Con respecto a la variable de actividad física se realizó una regresión múltiple con el método de pasos sucesivos, teniendo como variable dependiente la diferencia (post-pre), entre las mediciones de pasos, para saber si el índice de masa corporal pretest y el sexo de los sujetos incidieron en los resultados.

3. Resultados

Los respectivos IMC de los niños y niñas con peso normal fueron 16.02 (± 0.12) y 15.83 (± 0.13) Kg/m^2 . El grupo de niños y niñas

con sobrepeso y obesidad representó un 34 % del total de participantes, donde el IMC de los niños y niñas con obesidad y sobrepeso fue de 21.33 (0.27) y de 21.04 (0.31) Km/m², respectivamente.

Los promedios y las desviaciones estándar de la variable dependiente de actividad física son presentadas en la tabla 1. En la tabla 2 se muestra el resultado del análisis de varianza de dos vías de la variable dependiente de actividad física. Los resultados indican que el comportamiento de los dos grupos entre ambas mediciones fue diferente dado que se encontró interacción significativa entre grupo y mediciones ($F: 85.16$; sig.<.001). De acuerdo al análisis post hoc de efectos simples el grupo control no cambió significativamente entre mediciones, mientras que el grupo experimental sí cambió y lo hizo aumentando significativamente su promedio de pasos. De acuerdo con los resultados del análisis de varianza, se evidencia que la pertenencia al grupo experimental puede favorecer aumentos en la cantidad de pasos; para saber si el índice de masa corporal pre test y el sexo de los sujetos inciden en estos resultados, se procedió a realizar una regresión múltiple con el método de pasos sucesivos, teniendo como variable dependiente la diferencia (post-pre), entre las mediciones de pasos.

Tabla 1. Resumen de análisis descriptivos de la variable actividad física medida en niños y niñas de tercer grado de la Escuela Fidel Chaves

	Grupo	Media	Desviación típica	n
Pretest	Control	3,635.51	612.574	30
	Experi.	3,235.34	846.970	31
	Total	3,435.43	759.904 0	61
Postest	Control	3,604.72	629,088	30
	Experi	4,039.72	828,878	31
	Total	3,822.22	761,599	61



Tabla 2. Resumen de análisis de varianza de dos vías (medición x grupo) de la variable actividad física medidas en niños y niñas de tercer grado de la Escuela Fidel Chaves

Fuente de varianza verdadera	F	Sig.
Medición	73,067	< 0,001
Medición * grupo	85,165	< 0,001
Grupo	0,009	0,027

La regresión fue significativa ($R^2:0.603$; $F: 85.16$; $\text{sig}.<.001$), predictora significativa, mientras que las variables sexo (1: mujer; 0: hombre) y IMC (1: sobrepeso/obesidad; 0: normal) no fueron predictoras significativas de la diferencia de pasos obtenida en el postest. Es decir, el grupo al cual pertenece un sujeto explica un 60.3 % de la diferencia de pasos entre mediciones y que el pertenecer al grupo experimental implica un aumento de 835.17 pasos.

Los promedios y las desviaciones estandar de la variable dependiente del factor de superación de barreras se presenta en la tabla 3. En la tabla 4 se muestra los resultados del análisis de varianza.

Tabla 3. Resumen de análisis descriptivos del factor de superación de barreras de la variable de autoeficacia medida en niños y niñas de tercer grado de la Escuela Fidel Chaves

	Grupo	Media	Desviación típica	n
Pretest	Control	1,3931	,30464	30
	Experi.	1,4621	,27828	31
	Total	1,4276	,29127	61
Postest	Control	1,4138	,30205	30
	Experi	1,2759	,18833	31
	Total	1,3448	,25899	61

Tabla 4. Resumen de análisis de varianza de dos vías (medición x grupo) del factor de superación de barreras de la variable de autoeficacia medida en niños y niñas de tercer grado de la Escuela Fidel Chaves

Fuente de varianza verdadera	F	Sig.
Medición	11,947	< 0,001
Medición * grupo	18,667	< 0,001
Grupo	,262	0,611

Con respecto al constructo de autoeficacia, solo se encontraron efectos significativos del programa *Saltando por su salud*, en el factor de barreras, debido a que solo en esta variable se encontró interacción entre grupos y mediciones. El comportamiento de los dos grupos entre ambas mediciones fue diferente, dado que se encontró interacción significativa entre grupo y mediciones ($F: 18.667$; sig. $<.001$).

De acuerdo con el análisis *post hoc* de efectos simples, el grupo control no cambió significativamente entre mediciones, mientras que el grupo experimental sí cambió y lo hizo disminuyendo significativamente su promedio en el factor de superación de barreras. Sin embargo, también el análisis *post hoc* mostró que existían diferencias significativas entre ambos grupos tanto en el pretest como en el postest. De acuerdo con los resultados del análisis de varianza se evidencia que la pertenencia al grupo experimental puede favorecer mejoramientos en el factor de superación de barreras de la variable de auto-eficacia.

4. Discusión

Desde una perspectiva de la promoción de la actividad física para la salud, este estudio ha proporcionado información útil, que muestra que las intervenciones escolares pueden ser efectivas, cuando se entienden los mecanismos a través de los cuales las intervenciones logran éxito en cambiar la conducta sedentaria, respondiendo al contexto educativo, a la cultura institucional y a las posibilidades reales de aplicación siguiendo un modelo ecológico.

Hay dos resultados en esta investigación que deben enfatizarse. Primero, la puntuación media de número de pasos realizados durante la jornada escolar del grupo experimental aumentó significativamente



en relación con la línea de base y al grupo control. Segundo, que el componente de superación de las barreras en el constructo o mediador de auto-eficacia se mejoró significativamente con respecto a la línea base y al grupo control; sin embargo, los componentes de dimensión de alternativas y expectativas del constructo de autoeficacia no fueron modificados, lo que sugiere que la intervención fue efectiva en la mejora del autocontrol de sus participantes en visualizar y disminuir los elementos ambientales que frenan la participación en actividad física a nivel escolar.

En el marco del trabajo de impulsar conductas activas en niños y niñas con sobrepeso y obesidad, focalizados en la intervención "Saltando por su salud", se logró obtener con el grupo experimental y que presentaba sobrepeso y obesidad los mismos resultados positivos en el mejoramiento de la actividad física y la capacidad para superar barreras que se obtuvo con el resto de estudiantes intervenidos. Esto es de suma importancia, ya que que los niños con sobrepeso y obesidad enfrentar mayores problemas en las destrezas motoras y en la percepción de barreras hacia estilos de vida activos, lo que hace de este modelo una opción viable en respuesta a los problemas tradicionales que enfrentan las intervenciones en niños y niñas con sobrepeso, de la dificultad de sostenerlos en el tiempo, al impacto reducido de estos y a los niveles de efectividad cuestionables que se han reportado (Kumanyika, 2001; Goran et al., 1999).

El éxito de esta intervención podría explicarse por varios factores; el uso del mediador de autoeficacia, el mayor tiempo dedicado a la actividad física en las clases de educación física, el desarrollo de destrezas físicas de por vida, la adopción de estrategias conductuales y el desarrollo de entornos propicios para la actividad física. Las estrategias conductuales brindaron, a quienes participaron del programa de intervención, las herramientas para fijarse metas, monitorearse la actividad física y premiarse por los logros obtenidos. Adicionalmente, en el nivel interpersonal, el uso de técnicas de apoyo social por parte de docentes y de la eliminación de barreras complementaron las estrategias del segundo nivel del modelo aplicado. Finalmente, en lo organizacional y de políticas de la escuela, se logró disponer de material y áreas para la práctica de actividades físicas-deportivas durante los recreos. Los tres elementos anteriores enmarcan la intervención ecológica realizada de tercera generación, que otorgó la comprensión de los mecanismos

mediante los cuales las intervenciones logran el éxito en el cambio de conducta hacia mayores niveles de la actividad física en los niños y niñas (Ward et al., 2007).

Clase de educación física

Quienes participaron en este estudio mostraron mejorías significativas en sus niveles de actividad física, medida por los pasos realizados; sin embargo, los valores obtenidos son insuficientes para obtener los beneficios que otorga la práctica de actividad física, según las recomendaciones reconocidas para la actividad física para la salud, de 60 min por día; no obstante, el grupo experimental sí logró el valor recomendado de 30 min en el entorno escolar o el equivalente a 6 mil pasos reportado en diferentes estudios (Colley, Jansen & Tremblay, 2012; Janssen & LeBlanc, 2010; Strong et al., 2005; Yetter, 2009).

Aunque los resultados de esta investigación no posibilitan mostrar una tendencia hacia la inactividad física a través del tiempo, sí se podría mencionar que los datos previos a la intervención de las niñas participantes reflejan un alto grado de actitud sedentaria, el cual se modificó positivamente en el grupo experimental en la medición postintervención en las niñas. Este es de una resonancia importante, ya que las mujeres, conforme avanzan en el sistema educativo, mayor es el nivel de sedentarismo que presentan, lo cual coloca a esta población con una conducta temprana de riesgo para el desarrollo de enfermedades cardiovascular, obesidad y diabetes (Pastor et, 2012). Adicionalmente, al igual que esta intervención, Dudley et al. (2011) encontraron que los programas escolares de movimiento humano, que ponen poco énfasis en el área deportiva y se focalizan más en juego, salto de la cuerda, danza y ejercicios aeróbicos, producen mayor participación de estudiantes debido a que producen mayor disfrute.

Al igual que en la intervención llamada SPARK (Sallis et al, 1997), la intervención “Saltando por su salud” logró un éxito evidente en dotar a sus participantes con estrategias y destrezas conductuales que les permitirán desarrollar una conducta activa de por vida (Ward et al., 2007) que es uno de los elementos clave cuando se trabaja con acercamientos ecológicos, que hacen que las intervenciones se dirijan múltiples niveles para causar el mayor impacto (Lox et al, 2006).



A diferencia de otros estudios en donde se estructuraron intervenciones que modificaron el currículo y las horas dedicadas a educación física (Stone, McKenzie, Welk, Booth, 1998), la intervención "Saltando por su salud" no implicó la inclusión de nuevos elementos en el currículo, ni el incremento en las horas dedicadas a las clases de educación física, solo se ejecutó un reordenamiento de los contenidos en la clase de educación física, estrategias conductuales y el tiempo dedicado a la actividad física, con cambios en los recreos escolares y las políticas institucionales, que permitieron la eliminación de barreras para la práctica de la actividad física. Articular los elementos en una intervención ecológica en salud permitió un refuerzo constante entre cada uno de los contenidos cubiertos; pero, sobre todo, implicó el realizar una intervención con los recursos humanos disponibles y modificaciones en el uso de la infraestructura existente y el del papel docente, brindando grandes resultados, con una gran posibilidad de garantizar la sostenibilidad del desarrollo de escuelas en movimiento.

En este estudio, el diseño de las clases de la educación física para promocionar la participación activa de estudiantes fue una prioridad. Para lograr esto, las clases de educación física lograron dedicar el 50% del tiempo a actividades de moderada intensidad, junto con tiempo suficiente para el desarrollo de habilidades físicas para la vida, siguiendo un modelo exitoso desarrollado por McKenzie et al. (2010). En términos del tiempo en que el alumnado debe participar en actividad física moderada durante las clases de educación física, no existen directrices en Costa Rica; sin embargo, este estudio tomó como criterio lo expresado por el Centro de Control de Enfermedades y Prevención (2010) y The UK's Association for Physical Education (2008) de recomendar que el 50% del tiempo de la clase de educación física debe involucrar a sus estudiantes en actividad física moderada a vigorosa.

Los hallazgos de esta intervención se ven avalados por estudios como CATCH (McKenzie et al., 1996) y SPARK (Sallis et al., 1997) que fueron guiados por la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977) y M-SPAN, que se basa en la teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1979). La evidencia sugiere que las intervenciones desarrolladas en referencia a una teoría del cambio de comportamiento son más exitosas en el cambio de comportamiento que las que carecen de ese referente teórico (Lubans, Foster & Biddle, 2008; Michie & Abraham, 2004). En *Saltando por su salud*, se propició aumentar el tiempo de aprendizaje activo en

la clase de educación física, junto con climas motivacionales que destaquen el esfuerzo y la superación personal y proporcionen al estudiantado oportunidades para demostrar el liderazgo y la toma de decisiones (Taylor & Lonsdale, 2010). Sin embargo, hasta donde se sabe, no hay estudios que hayan investigado el impacto de una intervención basada en destrezas conductuales y metas de logro durante las clases. Las intervenciones que mejoran la motivación hacia las clases de educación física y el incremento en los niveles de actividad física moderada en los estudiantes también pueden aumentar la actividad en el tiempo libre de los niños y las niñas (Chatzisarantis & Hagger, 2008).

Autoeficacia

Los resultados positivos obtenidos en la variable de autoeficacia en esta investigación, usando el modelo teórico ecológico, ha dado la posibilidad de predecir el comportamiento activo de sus participantes a través de una disminución de las barreras de infraestructura y humanas. El uso de la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1997), incluida en el modelo ecológico, mostró el camino para producir cambios en el factor de barreras para la realización de actividad física en la población infantil de este estudio, lo que lleva a establecer una relación con los cambios en la actividad física voluntaria de sus participantes. Los resultados replican el éxito de la teoría de la autoeficacia encontrados previamente (Annesi, 2006; Annesi et al., 2007).

Diferentes estudios se han concentrado en el factor de las barreras percibidas que utiliza el constructo de autoeficacia, como con la pérdida de peso (McAuley, Blissmer, Katula, & Duncan; McAuley, Blissmer, Katula, Duncan, & Mihalko, 2000), el ejercicio en personas adultas mayores (Dallow & Anderson, 2003), y el ejercicio en adolescentes (Dischman et al, 2004). Estos estudios establecieron que el incremento de la autoeficacia influyó en los objetivos o metas que el estudiantado estableció, y en la capacidad que desarrolló para persistir en la actividad física a pesar de obstáculos, logrando un incremento en la capacidad para hacer frente a los contratiempos y al estrés y, como tal, directamente influyendo en el compromiso de comportamientos activos. Por ejemplo, Dishman et al. (2004) evaluaron los efectos de una intervención en el entorno escolar, usando estrategias para aumentar la autoeficacia, cambios en la instrucción y modificación en los entornos



escolares. Los autores encontraron que la manipulación de la autoeficacia tuvo un aumento directo en la actividad física entre participantes.

La ausencia de efectos positivos en los elementos de expectativas y alternativas del constructo de auto-eficacia en esta investigación podría ser explicada por la complejidad de estos factores, en donde la naturaleza, a menudo subjetiva del comportamiento, dificulta las mediciones, particularmente, en la niñez, donde se presentan desafíos específicos para la medición de este constructo y sus componentes en relación con la actividad física debido a sus niveles más bajos de desarrollo abstracto y de funcionamiento cognitivo (Bailey et al., 2005; Pangrazi, 2007).

En la intervención *Saltando por su salud*, la utilidad predictiva de la autoeficacia, se manejó conservadoramente, sobre todo considerando lo expuesto por Dishman et al. (2004) quien señaló que el aumento de la autoeficacia tiene un efecto directo en el incremento de la conducta de actividad física; sin embargo, la autoeficacia es particular al tipo de actividad que se realiza. Podría ser que el nivel de eficacia para los grupos participantes fuera elevada al realizar ejercicios aeróbicos, pero relativamente pequeña al realizar el entrenamiento con pesas; esta situación podría explicar la falta de resultados positivos en dos de los componentes de la autoeficacia evaluados.

Ambiente escolar

Al contrario de los modelos tradicionales en promoción de la salud física, que se basan en ambientes totalmente planificados y controlados, con resultados predecibles, que no reflejan el mundo real del comportamiento de la salud física escolar; la intervención *Saltando por su salud* organizó el entorno del recreo escolar, de tal modo que fueran propicios para la actividad física, entendiendo que el cambio de comportamiento de la salud es un fenómeno complejo y multifacético que tiene múltiples niveles de influencias (Sallis & Glanz, 2006).

En consonancia con el estudio de Sallis et al. (2001), en este estudio se encontró que la estrategia de ofrecer equipo y demarcar áreas para la práctica de actividad física resultó en un retundo éxito, con efectos más notables en la presencia de supervisión de una persona adulta. Del mismo modo, Fein et al. (2004) encontraron que la disponibilidad de artículos para la práctica de la actividad física y el acceso a las instalaciones deportivas en la escuela se asociaron con mayor reporte de actividad física.

Los resultados significativos en las variables dependientes, utilizando el mediador ambiental, enmarcan al ámbito de la escuela como el lugar más prometedor para promocionar la actividad física entre los niños y niñas. Este entorno físico es, sin dudas, donde pasan una gran número de horas con oportunidades inmensas para jugar, siempre y cuando se realicen cambios que estimulen a sus estudiantes a hacer actividad física (Kriemler et al., 2011; Timperio, Salmon & Ball, 2004), como los realizados en este estudio.

Mediador de ambiente

En el marco de esta investigación, se reconoce que gran cantidad de factores ambientales y sociales que influyen la actividad física en los niños y niñas está fuera de su control, lo que hace que el desarrollo del entorno social, en este estudio, tenga un peso considerable dentro de los resultados positivos obtenidos. Las estrategias o factores de persuasión y de modelaje, usadas por las maestras y el profesor de educación física con el fin de incrementar el apoyo social, responden a investigaciones anteriores sobre la actividad física, las cuales identificaron que el aumento en los niveles de actividad física se asocia con el apoyo social de maestros, familiares y amigos y que los niños y niñas que se dedican a realizar actividad física vigorosa es más probable que animen a otros compañeros y compañeras a ser físicamente activos o activas (Duncan, Duncan y Strycker, 2005; Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000).

Saltando por su salud contó con la participación de la maestra, la cual utilizó el apoyo instrumental y el emocional con sus estudiantes en los recreos. Autores como Willenberg et al. (2010) y Sallis et al. (2001) establecen que la participación de las maestras en el recreo propicia ambientes de paz y de mayor actividad física, especialmente en las niñas. Esto es atribuido a la acción negociadora de las maestras y a la menor dominación por parte de los hombres.

Conclusión

Esta intervención ha mostrado que el programa *Saltando por su salud*, con el uso de un modelo ecológico, tuvo un efecto positivo sobre la cantidad de actividad física y la autoeficacia en sus participantes. Adicionalmente, en el marco de la prevención en salud en niños y niñas



con sobrepeso y obesidad, ha mostrado ser una forma propicia para poder lograr cambios significativos en los patrones de movimiento de los niños y niñas con estas condiciones. Este estudio hace un reconocimiento a la efectividad del modelo ecológico, a la hora de promocionar la actividad física en el entorno escolar, sobre todo porque cambia el paradigma tradicional de ver la realidad desde un punto de vista y no integralmente. Esta vivencia ofrece gran potencial a la hora de desarrollar intervenciones para disminuir los niveles de sedentarismo en niños y niñas, sobre todo cuando se utilizan propuestas basadas en las teorías de las ciencias sicosociales de cambio de conducta y ancladas en la realidad de la escuela pública costarricense.

El programa ha mostrado que los entornos de las clases de educación física y los recreos son los espacios básicos para el incremento de los niveles de actividad física en el contexto escolar, en el tanto se considere como elemento complementario el apoyo social y la organización de la infraestructura en la creación de espacios saludables.

Esta intervención marca el inicio de intervenciones de tercera generación, que representan los primeros esfuerzos de profesionales en educación física por desarrollar intervenciones que contribuyan a promocionar estilos de vida en movimiento en el entorno escolar. Los hallazgos en esta intervención pueden ayudar a entender la conducta sedentaria, pero sobre todo los mediadores que pueden contribuir a paliar esta situación, lo que conduce a darle más relevancia a las teorías y modelos en el cambio de conducta en los niños y niñas, utilizadas en el mundo real. Dichosamente, este estudio da un salto y prueba exitosamente la posibilidad de poder crear entornos educativos en movimiento, utilizando el modelo ecológico.

Se espera que esta intervención sirva de insumo, para que más docentes de educación física y maestros en general se atrevan a implementar propuestas que reviertan la cultura sedentaria de los niños y niñas en el entorno escolar, contribuyendo a paliar la epidemia de sobrepeso y obesidad que se enfrenta. Nuestros niños y niñas desean ser activos, no solo porque es una necesidad básica para su desarrollo integral, sino también porque el jugar es todo para quienes transitan esta edad.

Referencias

- Aedo, A. y Ávila, H. (2009) Nuevo cuestionario para evaluar la auto-eficacia hacia la actividad física en niños. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 26(4), 324–9. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1020-49892009001000006>
- Annesi, J. J. (2006). Relations of physical self-concept and self-efficacy with frequency of self-selected physical activity in preadolescents: Implications for after-school care programming. *Journal of Psychosomatic Research*, 61, 515-520.
- Annesi, J. J., Faigenbaum, A. D., Westcott, W. L., Smith, A. E., Unruh, J. L. & Hamilton, F. G. (2007). Effects of the Youth Fit For Life protocol on physiological, mood, self-appraisal, and voluntary physical activity changes in African American preadolescents: Contrasting after-school care and physical education formats. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 641-659.
- Bailey, R. C., Olson, J., Pepper, S. L., Porszasz, J, Barstow, T. J., Cooper, D. M. (1995). The level and tempo of children's physical activities: an observational study. *Med Sci Sports Exerc*, 27(7):1033–1041.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Biddle S. J. H., Gorely, T., Stensel, D. J. (2004). Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents. *J Sports Sci*. 2004;22:679–701.
- Boreham C, Riddoch C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *J Sports Sci*, 19(12):915–929.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Centro de Control y Prevención de Enfermedades [CDC]. (2015). *Calculadora del índice de masa corporal para la población infantil y juvenil*. Recuperado de: <http://nccd.cdc.gov/dnpabmi/Calculator.aspx>
- Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., (2008). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychol. Health*, 24, 29–48.



- Colley, R. C., Janssen, I., & Tremblay, M. (2012). Daily step target to measure adherence to physical activity guidelines in children. *Medicine and science in sports and exercise*, 44(5), 977.
- Commonwealth Scientific Industrial Research Organisation. (2008). *Australian National Children's Nutrition and Physical Activity Survey*. In Australian Government Department of Health and Ageing, Department of Agriculture Fisheries and Forestry. Canberra: Australian Food and Grocery Council:1-44.
- Cox, M., Schofield, G., Kolt, G. S. (2010). Responsibility for children's physical activity: parental, child, and teacher perspectives. *J. Sci. Med. Sport* 13, 46-52.
- Dallow, B. & Anderson, J. (2003). Using self-efficacy and a transtheoretical model to develop a physical activity intervention for obese women. *American Journal of Health Promotion*, 17 (6), pp. 373-381.
- Dishman, R. K., Motl, R. W, Saunders, R., Felton, G., Ward, D.S., Dowda, M., & Pate, R. R. (2004). Self-efficacy Partially mediates the effect of a school-based physical-activity intervention among adolescent girls. *Preventive Medicine*, 38, 628-636.
- Dudley, D., Okely, A., Pearson, P., Cotton, W. (2011). A systematic review of the effectiveness of physical education and school sport interventions targeting physical activity, movement skills and enjoyment of physical activity. *Eur. Phys. Educ. Rev*, 17, 353-378.
- Duncan, S. C., Duncan, T. E., & Strycker, L. A. (2005). Sources and types of social support in youth physical activity. *Health Psychology*, 24(1), 3e10.
- Fein A. J, Plotnikoff, R. C., Wild C., Spence J. C. (2004). Perceived environment and physical activity in youth. *International Journal of Behavioral Medicine*, 11(3),135-142. 21.
- Giannakidou, D. M., Kambas, A., Ageloussis, N., Fatouros, I., Christoforidis, C., Venetsanou, F., Douroudos, I., & Taxildaris, K. (2012). The validity of two Omron pedometers during treadmill walking in speed dependent. *European of Applied Physiology*, 112(1), 49.57. Doi: 10.1007/s00421-011-1951-y
- Goran, M., Reynolds, K., & Lindquist, C. (1999). Role of physical activity in the prevention of obesity in children. *International Journal of Obesity*, 18-33.

- Holbrook, E. A., Barreira, T. V., & Kang, M. (2009). Validity and reliability of Omron pedometers prescribed and self-paced walking. *American College of Sports Medicine, 41*(3) 669-673.
- Janssen, I., and LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 7*. doi:10.1186/1479-5868-7-40.
- Janz K. F., Burns T. L., Levy, S. M. (2005). Tracking of Activity and Sedentary Behaviors in Childhood: The Iowa Bone Development Study. *Am J Prev Med, 29*(3), 171–178.
- Kahn, E. B., Ramsey, L. T., Brownson, R. C., Heath, G. W., Howze, E. H., Powell, K. E., Stone, E. J., Rajab, M. W., Corso, P. (2002). The effectiveness of interventions to increase physical activity: a systematic review. *Am J Prev Med, 22*, 73–107.
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E., Andersen, L., Martin, B. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *Br. J. Sports Me, 45*, 923–930. 8.
- Kumanyika, S. K. (2001). Mini simposio sobre la obesidad: visión general y algunas consideraciones estratégicas. *Annu Rev Salud Pública, 22*, 293-308.
- Lee, M., Lee, D., Park, C., Park, G., Lee, D., Kim, S., & Kim, Y. (2012). Validity evidence of Omron pedometer HJ-720ITC for Korean children: A preliminary study. *Journal of Science and Medicine in Sport, 15*(supp 1), S297.
- Lox, C., Martin, K. & Petruzzello, S. (2006). *The Psychology of Exercise*. Arizona: HHP.
- Lubans, D. R., Foster, C., Biddle, S. J. H. (2008). A review of mediators of behavior in interventions to promote physical activity among children and adolescents. *Prev. Med, 47*, 463–470. 20.
- McAuley, E., Blissmer, B. J., Katula, J. & Duncan, E. (2000). Exercise environment, self-efficacy, and affective responses to acute exercise in older adults. *Psychology and Health, 15* (3), 341–355.
- McAuley, E., Blissmer, B., Katula, J., Duncan, E. & Mihalko, L. (2000). Physical activity, self-esteem, and self-efficacy relationships in older adults: a randomized controlled trial. *Annals of Behavioral Medicine, 22*, 131–139.



- McKenzie T. L., Crespo, N. C., Baquero, B., & Elder, J. P. (2010). Leisure-time physical activity in elementary schools: analysis of contextual conditions. *J Sch Health, 80*, 470–477.
- McKenzie, T. L., Nader, P. R., Strikmiller, P. K., Yang, M. (1996). School physical education: Effect of the child and adolescent trial for cardiovascular health. *Prev. Med, 25*, 423–431.
- Michie, S., Abraham, C. (2004). Interventions to change health behaviours: evidence based or evidence-inspired? *Psychol. Health, 19*, 29–49.
- Organización Mundial de la Salud. (2012). *Obesidad y sobrepeso. Nota descriptiva N.311* Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/>
- Pangrazi, R. (2007). Physical Activity Interventions in Children and Adolescents. *Pediatr Exerc Sci, 19*(4):493–494.
- Peters, B. P., Heelan, K. A., & Abbey, B. M. (2013). Validation of Omron TM Pedometers using MTI accelerometers for use with children. *International Journal of Exercise Science, 2*, 106–113.
- Salmon, J., Timperio, A. (2007). Prevalence, trends and environmental influences on child and youth physical activity. *Med Sport Sci, 50*, 183–199. 15.
- Salmon, J., Booth, M. L., Phongsavan, P., Murphy, N., Timperio, A. (2007). Promoting Physical Activity Participation among Children and Adolescents. *Epidemiol Rev, 29*, 144–159. 23.
- Sallis, J. F. & Glanz, K. (2006). “The role of built environments in physical activity, eating, and obesity in childhood”, *The Future of Children, 16*(1), 89–108.
- Sallis, J. F., Conway, T. L., Prochaska, J. J., McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Brown, M. (2001). The association of school environments with youth physical activity. *Am J Public Health, 91*, 618–620.
- Sallis, J., McKenzie, T. L., Alcaraz, J., Kolody, B., Faucette, N., Hovell, M. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *Sports, Play and Active Recreation for Kids. Am J Public Health, 87*(8), 1328–34.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise, 32*(5), 963e975. 37.

- Stone, E., McKenzie, T., Welk, G., Booth, M. (1998). Effects of physical activity interventions in youth: Review and synthesis. *Prev Med, 15*, 298–315.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C.,... & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *J Pediatr, 146*(6), 732–737. 5.
- Taylor, I. M., Lonsdale, C. (2010). Cultural differences in the relationships among autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality, and effort in British and Chinese physical education. *J. Sport Exerc. Psychol, 32*, 655–673.
- Timperio, A., Salmon, J., Ball, K. (2004). Evidence-based strategies to promote physical activity among children, adolescents and young adults: review and update. *Journal of Science and Medicine in Sport, 7 (Suppl 1)*, 20–29.
- Tudor-Locke, C., Bassett, D. R. Jr. (2004). How many steps/day are enough? Preliminary pedometer indices for public health. *Sports Medicine, 34*(1), 1-8
- Tudor-Locke, C., MaClain, J. J., Hart, T. L., Sisson, S. B., & Washington, T. L. (2009). Pedometer methods for assessing free-living youth. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 80* (2), 175-184.
- Ward, D., Saunders, R., & Pate, R. (2007). Physical Activity Interventions in Children and Adolescents. USA: Human Kinetics Publishers.
- Wareham, N. J., Van Sluijs, E. M. F., Ekelund, U. (2005). *Physical activity and obesity prevention: A review of the current evidence*. Proc Nutr Soc, 64:229–247
- Willenberg, L. J., Ashbolt, R., Holland, D., Gibbs, L., MacDougall, C., Garrard, J., Green, J.,B., Waters, E. (2010). Increasing school playground physical activity: A mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives. *J Sci Med Sport, 13*, 210–216.
- Wing, R. R., Goldstein, M. G., Acton, K. J., Birch, LL., Jakicic, J. M., Sallis, J. F. Jr, Smith-West, D., Jeffery, R. W., Surwit, R. S. (2001). Behavioral science research in diabetes: lifestyle changes related to obesity, eating behavior, and physical activity. *Diabetes Care, 24*(1), 117–123. 4.



World Health Organization. The World Health Report (2002). *Reducing Risks, Promoting Healthy Life*. Geneva, Switzerland: WHO.

Yetter, G. (2009). Exercise-based school obesity prevention programs: an overview. *Psychology in the Schools*, 46, 739e747.



Normas de Publicación en la Revista Ensayos Pedagógicos

A. Aspectos Generales del Manuscrito:

- La Revista Ensayos Pedagógicos publica ensayos, artículos de investigación, artículos teórico-prácticos (experiencia didáctica) y artículos de revisión bibliográfica, los cuales deben ser **originales e inéditos** en idioma español o inglés.
- Los manuscritos enviados a Ensayos Pedagógicos **NO DEBEN ESTAR SIENDO SOMETIDOS A REVISIÓN EN OTRA REVISTA SIMULTANEAMENTE.**
- Los manuscritos deben ser enviados directamente a la dirección electrónica ensayosped@una.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 (Microsoft Office Word 97-2003). 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, el(la) autor(a) debe incluir un resumen –no mayor de 200 palabras- en español e inglés (“abstract”), que refleje fehacientemente el contenido desarrollado.
- A continuación, el(la) autor(a) 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.
- Se debe aplicar sangría de cinco espacios en la primera línea de cada párrafo.

- Si el trabajo contiene tablas o figuras, estas deben poseer la suficiente resolución para asegurar la nitidez del trabajo 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.

B. Preparación del Manuscrito:

- El título debe aparecer centrado en letra ARIAL 14 en negrita.
- Inmediatamente después del título debe aparecer el nombre del autor(a), su afiliación académica actual (institución académica donde labora), ciudad y 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 del autor (es) con números arábigos que incluya una breve reseña autobiográfica (profesión, grado académico superior alcanzado y universidad donde obtuvo el título).
- 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 los autores que necesiten ayuda con la traducción.
- Los subtítulos o apartados de todo trabajo deben cumplir con el formato APA 2010 para este propósito.

C. Procedimiento de Recepción de Artículos:

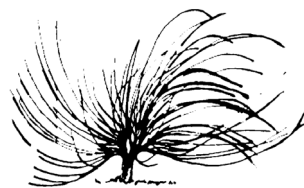
- El texto del ensayo o artículo debe ser enviado por correo electrónico.
- Además, al momento de hacer el envío del trabajo, el(la) autor(a) deberá llenar el documento denominado “Declaración de originalidad y cesión de derechos de autor.” El envío de este documento es indispensable para poder iniciar el proceso de evaluación de todo trabajo publicable.
- Todo el material señalado en los puntos anteriores debe 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. De lo contrario, serán devueltos al autor o autora para que realice las modificaciones requeridas.
- Seguidamente el Consejo Editorial analizará la temática del ensayo o artículo y seleccionará lectores externos idóneos 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 los autores ni los lectores conocerán la identidad del otro.
- Una vez que el manuscrito es dictaminado, se emite uno de los siguientes fallos: 1. Que sea publicado, 2. Que sea publicado cuando el/la autor(a) realice las modificaciones sugeridas por los/las dictaminadores(as) o 3. No publicar.
- El dictamen que cada dictaminador(a) emita se discutirá en reunión del Consejo Editorial, el cual dará el dictamen definitivo.
- De no existir modificaciones, el artículo quedará aprobado. Si los dictaminadores del trabajo recomiendan algunas modificaciones, el (la) autor (a) será el (la) responsable de hacerlas, en un plazo de 15 días naturales después del envío de las mismas.
- En caso de discrepancia por parte de los dictaminadores, el Consejo Editorial recurrirá a un dictaminador adicional para que su criterio permita emitir un dictamen positivo o negativo.
- En todo caso, oportunamente el Consejo Editorial se comunicará por correo electrónico con el (la) autor (a) para informarle el resultado final del proceso.

Cualquier información adicional, pueden solicitarla a la siguiente dirección electrónica: ensayosped@una.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.					

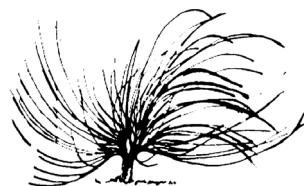
Comentarios adicionales:

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 firmante(s), en su condición de autor(es)(as) del ensayo/artículo titulado:

Incluir título del trabajo aquí

postulado para su evaluación ante esta 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)s autores(as) del 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 ensayo/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).

Acepta(n) la cesión de derechos de autoría para la difusión de los ensayos o artículos en caso de que estos sean aprobados para publicación, lo cual 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.
- Regirse por las normas de la Revista en cuanto a procedimientos, formato, corrección, edición, publicación y otros requerimientos que se solicitan en las “Normas para autores(as).”
- 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 Reconocimiento-No-Comercial-SinObraDerivada 3.0 Costa Rica, 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) _____

Institución _____

Ciudad, País _____

FECHA: _____



Ensayos Pedagógicos

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

Lectores Externos

Ana Rodríguez Allen, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Nuria Corrales Sánchez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Xenia Pacheco Soto, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Humberto Malavassi Calvo, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Teresita Villalobos Hernández, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
José Fabio Soto Arguedas, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Magdalena Alfaro Rodríguez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Marlene Aguirre Chaves, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Andrés Mora Ramírez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Susana Jiménez Sánchez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Mauricia D' Antoni, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Luis Gómez Ordoñez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
María Jesús Zárate Montero, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Grettel Ramírez Villalobos, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Enrique Vilchez Quesada, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Juan Gómez Torres, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Marianella Castro Pérez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Milena Montoya Corrales, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Leonel Arias Sandoval, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Maura Espinoza Rostrán, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Silvia Ruiz Badilla, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Lode Cascante Gómez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Giselle León León, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Francisco Gonzalez Alvarado, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Eliud Calderón Monge, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Giannina Seravalli Monge, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Abdiel Rodríguez Reyes, Universidad de Panamá, Panamá



José Fabio Soto Arguedas, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Vivian Carvajal Jiménez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Yarina Paniagua Cortés , Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Luz Emilia Flores Davis , Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
María Flor Abarca Alpizar, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Kattia Vasconcelos Vázquez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Rita Isabel Hernández Gómez, Universidad Nacional (UNA), Costa Rica,

Esta revista se imprimió en el Programa de Publicaciones e Impresiones de la Universidad Nacional en el año 2016, consta de un tiraje de 150 ejemplares, en papel bond y cartulina barnizable.