

ALMANAQUE

A stylized blue graphic of a bird perched on a branch with leaves, set against a light green background. The bird is facing left, and the branch curves upwards and to the right. The leaves are simple, elongated shapes.

año 4
número 7
enero 2015

Ciencias
de la Educación

por una cultura de paz



UNIVERSIDAD
METROPOLITANA



UNIVERSIDAD
METROPOLITANA

Autoridades Universitarias

Hernán Anzola

Presidente del Consejo Superior

Benjamín Scharifker

Rector

Mary Carmen Lombao

Vicerrector Académico

María Elena Cedeño

Vicerrector Administrativo

Mirian Rodríguez de Mezoa

Secretario General

Consejo Editorial

Javier Ríos

Roberto Réquíz

Natalia Castañón

María Magdalena Ziegler

Beatriz Rodríguez Perazzo

Laura Febres

Gabriela Domingo

María Eugenia Perfetti

Rafael Acosta Sanabria

Alfredo Rodríguez Iranzo (Editor)

María Elena Del Valle (Coordinadora)

Primera edición, enero de 2012.

Diseño gráfico: Armonía Romero.

Hecho el depósito legal de ley.

Depósito Legal: PP201102DC3976.

ISSN: 2244-8276.

PRESENTACIÓN	
GABRIELA DOMINGO V.	4
EL NIÑO DE CERO A TRES AÑOS Y LA EDUCACIÓN MATERNAL	
ANA MATILDE CATALÁ DE TREJO	8
EXPERIENCIA: SEGUIMIENTO A I COHORTE DEL PLAN ESPECIAL DE BECAS. PROGRAMA PROFESIONALIZACIÓN EN SERVICIO. ESCUELA DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD METROPOLITANA	
ANA LORENZO	
MARÍA EUGENIA BELLO	33
DISPOSICIÓN O FORMACIÓN ANTE LAS TIC. ESFUERZOS LATINOAMERICANOS	
GABRIELA DOMINGO	
AUDREY PRIETO	50
TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICA: 4 VISIONES EN 4 TIEMPOS	
PEDRO CERTAD	73
EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA	
NATALIA CASTAÑÓN OCTAVIO	
MARÍA ALEJANDRA AGUILAR PÁRRAGA	93
CALENDARIO	
	108



PRESENTACIÓN

Para esta edición de la Revista Almanaque el lector encontrará en sus páginas la esencia heterogénea del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana. Esta unidad nace asumiendo metas y retos de gran alcance, contando con un excelente equipo con sólida formación en diversas áreas: competencias, emprendimiento, didáctica, pedagogía, gestión escolar, tecnología educativa, lenguaje y estrategias instrumentales.

Enmarcados en dos de nuestros objetivos como Departamento, los cuales se basan en fomentar la actualización pedagógica, científica y tecnológica de los docentes y por otro lado, organizar espacios académicos de información, intercambio y reflexión en materia educativa nos propusimos a través de este espacio hemerográfico dar una primera muestra de la producción intelectual del equipo docente de la Unidad.

Los artículos contenidos en las siguientes páginas tienen orígenes y disciplinas distintas pero con un mismo hilo conductor, el compromiso con la formación docente de pregrado y postgrado, educación continua, divulgación del conocimiento, promoción de la reflexión crítica y compromiso de su extensión hacia las comunidades para impulsar el mejoramiento cualitativo y continuo de la educación, el desarrollo integral de las personas y

la transformación social.

El primero tiene que ver con la formación que reciben nuestros futuros docentes de Educación Inicial. La Profesora Ana Matilde Catalá, experta en el área y con una larga trayectoria docente nos aproxima al niño de cero a tres años y la educación maternal. En el apartado se hace énfasis en las principales teorías y sus exponentes que describen esta etapa del ser humano. Se resalta el papel del docente en el desarrollo pleno y efectivo durante estos años. Además se propone una serie de indicadores que a nivel operativo deben estar presentes cuando se quiere garantizar una atención integral óptima en los centros maternos. Incluye también la planificación de experiencias de aprendizaje en maternal, concibiéndola como una metodología que permite describir en los niños pequeños, toda la rutina cotidiana, incluyendo las actividades asistenciales (como el baño, aseo, alimentación), para convertirla en aprendizaje. Resalta la figura del mediador como figura que puede propiciar estos aprendizajes y la importancia de desarrollar en esa figura las competencias necesarias para estar en sintonía con los niños y sus familias, respetando la diversidad y ritmos personales.

En el segundo artículo de este número se desarrolla una experiencia: Seguimiento a la Cohorte del Plan Especial de Becas Programa Profesionalización en Servicio Escuela de Educación, Universidad Metropolitana. Sus autoras, María Eugenia Bello y Ana Lorenzo a través del registro del último año en el Programa puntualizan al inicio la meta del mismo, graduar a los mejores profesores, con la máxima calidad. En este sentido, el plan especial de Becas se ha convertido en el apoyo que permite aumentar el número de futuros docentes venezolanos de excelente calidad. El programa de Profesionalización en Servicio es un planteamiento no convencional que ofrece la Universidad Metropolitana, como institución de educación superior atenta a las necesidades del sistema escolar y a la formación de profesionales de la docencia, proporcionando a los docentes en ejercicio, la oportunidad para desarrollar competencias necesarias para el logro de altos niveles de eficacia y eficiencia en su rol como educador. El plan de Becas responde a la política de la Universidad de Responsabilidad Social y se diseñó tomando en cuenta la experiencia con el programa de Becas de Excelencia y sus distintas tipologías, sumando esta nueva posibilidad. El artículo describe la experiencia en general con la primera cohorte y sus inicios.

Seguidamente la revista Almanaque ofrece una investigación del área educativa pero de otro orden. En esta ocasión, Gabriela Domingo y Audrey Prieto, a través de su artículo: Disposición o



formación ante las TIC. Esfuerzos latinoamericanos. Las autoras tienen como objetivo dar respuesta a las siguientes interrogantes ¿qué sucede en materia de políticas educativas en una muestra de países latinoamericanos? ¿Qué formación profesional reciben los maestros en materia de TIC? El artículo contiene un marco teórico donde se describe el impacto de las TIC y la actitud de los docentes frente a las mismas y cómo su aplicación puede impactar en la enseñanza. Se incluye un apartado sobre la formación docente en Venezuela y las nuevas tecnologías. Por otro lado se menciona la importancia de la capacitación docente en TIC para que un programa de intervención en el sistema educativo que incorpore la tecnología pueda realmente ser significativo e impactar en la mejora de la calidad del aprendizaje. En este sentido, los portales educativos de los países que conforman la muestra, se han convertido en el espacio ideal para dar respuesta a la necesidad de formación de los docentes.

En la segunda parte se define el marco metodológico, los objetivos de la investigación, el tipo de investigación, diseño y la muestra. Seguidamente se ofrece un extracto del análisis de resultados, donde se relacionaron cada uno de los indicadores establecidos entre los diez (10) países investigados. La investigación concluye que en la mayoría de los países latinoamericanos de la muestra seleccionada se han venido desarrollando esfuerzos desde los gobiernos centrales para satisfacer esta demanda docente, sin embargo no todos se encuentran al mismo nivel, considerando que una cosa es el diseño de políticas públicas y otra es el llevarlas a cabo.

El siguiente autor, Profesor Pedro Certad, titula su capítulo: Tendencias Pedagógicas y Didáctica: 4 visiones en 4 tiempos Pedro Certad – Universidad Metropolitana. A través de su lectura se encuentran evidencias que muestren que la pedagogía y la didáctica van de la mano, a partir de los resultados de un análisis del discurso pedagógico. El segundo objetivo del artículo es mostrar las distintas posturas de psicólogos en el desarrollo de pensamientos pedagógicos, que a pesar de ser colindantes son diferenciables desde su aplicación. Se hace énfasis en las visiones pedagógicas de cuatro representantes de distintas corrientes de pensamiento y tiempos: J. Dewey como parte de la Escuela Nueva, B. F. Skinner inmerso en la llamada Pedagogía de la Transmisión y la Coacción, G. Lapassade perteneciente a la Pedagogía Institucional y P. Freire como integrante de la Pedagogía Crítica. En general, el artículo se convierte en una invitación a la reflexión.

La Profesora Alejandra Uzcátegui Ramírez comparte para la revista Almanaque su escrito: Soledad y Comunicación. En este

se hacen disertaciones varias, ¿Por qué escapamos del contacto “real” y cercano con otros?, ¿Por qué parece que es el ciberespacio y las relaciones mediadas por las tecnologías de la información y comunicación, las de primera elección?, ¿qué pasa con los vínculos que parece más sencillo crearlos y mantenerlos en la red? La autora considera que al parecer se requiere del contacto social por encima del contacto personal o cara a cara, de esta manera las computadoras y los teléfonos inteligentes se convierten en posibilidades inmediatas de volcar lo interno, de construir la identidad y dejar registro de la propia historia.

En el capítulo se describen algunas de las características resaltantes de las relaciones virtuales donde se suele generar un apego rápido, la identidad se construye en la red, se crean relaciones de poder o control, y el individuo tiene la potestad de desaparecer lo que no le gusta y crear y recrea lo que desea. En este tipo de relaciones virtuales, el otro aparece cuando se necesita y desaparece cuando ya no me hace falta; y lo inmediato se torna el elemento central. Esta inmediatez caracteriza a las últimas generaciones.

Por último, el lector encontrará en este número un artículo de interés global: Educación para la paz y resolución de conflictos: línea de investigación de la Universidad Metropolitana. Las autoras, Profesoras María Alejandra Aguilar y Natalia Castañón, conscientes del interés que el tema ha despertado, especialmente en la Universidad Metropolitana, destacan nueve investigaciones realizadas por estudiantes de esta casa de estudios, cuyos resultados/conclusiones/propuestas se mantienen vigentes e invitan a continuar investigando en dicho tema.

La revisión de estos estudios demuestra, no solo, que la violencia y los conflictos son una realidad en las aulas, así como otros programas de promoción que fomentan y propician la cultura de paz; sino que la preocupación por atender este flagelo es genuina. Existe coincidencia en la necesidad de instaurar una cultura de paz, en brindar herramientas a las docentes, alumnos, padres y representantes para que puedan afrontar situaciones de la vida diaria aplicando valores, principios y dejando de lado la violencia. Igualmente se vio como factor común la importancia de la escuela y de los docentes como actores fundamentales y prescindibles para lograr los objetivos que se plantean.

Gabriela Domingo V.



EL NIÑO DE CERO A TRES AÑOS Y LA EDUCACIÓN MATERNAL

ANA MATILDE CATALÁ DE TREJO

(Nota: Cada vez que se expresa la palabra “niño” se hace referencia a ambos géneros)

DESDE LA PSICOLOGÍA HACIA LA PEDAGOGÍA

El niño es un ser social activo, con tendencia natural a la acción y a la relación. Viene al mundo dotado de un potencial que podrá ser optimizado, en la medida en que se le provea la estimulación adecuada en el momento oportuno, es decir aportando nutrientes ambientales de la mano de su desarrollo madurativo. Diversos investigadores han descrito, cada uno desde su punto de vista, las características universales del desarrollo del niño y la importancia que tienen los primeros años a lo largo del ciclo vital, contribuyendo a una mejor comprensión de lo que resulta apropiado ofrecerle en cada momento evolutivo. Sin embargo, un aspecto que resulta unánime es en que cada niño es único y posee ritmos de desarrollo individual que deben ser respetados y debidamente acompañados.

Desde el punto de vista del Psicoanálisis, la edad Maternal coincide con las dos primeras *etapas del desarrollo Psicosexual* propuestas por Sigmund Freud: la *etapa Oral* y la *etapa Anal*. Lo que explica la razón por la cual los niños durante el primer año de vida, de manera instintiva y como impulso natural, se llevan todo

a la boca, convirtiéndose la succión, según este autor, en fuente de placer, además de ser considerada el mecanismo por excelencia de exploración activa de su cuerpo y del entorno que lo rodea. Hacia el segundo y tercer año se plantea que la libido o energía sexual se ubica en la región anal, y que el niño experimenta placer al expulsar y retener, llenar y vaciar; lo que coincide con la madurez biológica de los músculos perianales responsables del control de esfínteres, y por tanto es el momento preciso y oportuno para iniciar las estrategias educativas para decirle “adiós a los pañales”.

Erik Erickson, por su parte describe el desarrollo de la personalidad caracterizando ocho *etapas del desarrollo Psicosocial*, cada una de las cuales ofrece su propia crisis de desarrollo, en las cuales el individuo se mueve entre dos polos opuestos, y su resolución es decisiva para el ajuste en las etapas posteriores. Las dos primeras etapas, correspondientes a la edad maternal son: *Confianza Básica vs Desconfianza (0-1 año)* y *Autonomía vs Vergüenza y Duda (1 a 3 años)*. De aquí se deriva la importancia de ofrecer un mundo amable, cálido y amoroso a los bebés para que, aprendiendo a confiar en sus padres y cuidadores principales, puedan desarrollar un sentimiento de confianza hacia otros. De igual forma es fundamental, a medida que el niño desarrolla nuevas habilidades mentales y motoras, permitirles hacer elecciones libres y razonables, en un ambiente de libertad normada, que afirme su autonomía.

Jean Piaget, desde su *teoría del Desarrollo Cognitivo*, sostiene que los niños construyen activamente el conocimiento mientras exploran el mundo, y que el desarrollo tiene lugar en cuatro etapas secuenciales, universales y jerárquicas por las que todo individuo transita, eso sí, cada uno a su propio ritmo y velocidad. La primera de ellas, la etapa sensoriomotora, que es la que coincide con la edad maternal, consta de seis subestadios, y se caracteriza, como su nombre lo indica, por el uso predominante de los sentidos y los movimientos para explorar y descubrir el mundo a su alrededor.

Los seis subestadios que conforman la etapa de desarrollo sensoriomotor describen características distintivas:

Entre el nacimiento y el 1º mes de vida, denominado por Piaget, estadio de los *Reflejos*, predomina un repertorio conductual congénito (reflejos de búsqueda, succión, deglución, prensión palmar, marcha, entre otros), que aparecen en forma automática e involuntaria ante ciertos estímulos. Del 1º al 4º mes surgen las *Reacciones Circulares Primarias*, llamadas así, porque consiste en la repetición de patrones conductuales con el propio cuerpo o



autocéntricos, a partir de los cuales desarrollan algunos hábitos motores simples como succionar los pulgares, abrir y cerrar las manos, agarrarse los pies o emitir sonidos o muecas. Le siguen las *Reacciones Circulares Secundarias* entre el 4º y el 8º mes, las cuales abarcan conductas repetitivas con otros objetos del entorno o alocéntricas, siendo siempre el primer suceso, provocado de forma azarosa por su propia actividad motora, y al resultarle interesante y placentero, el bebé pasa a ejercitarlos de forma repetitiva hasta consolidar esos esquemas (por ejm: golpear, empujar, halar, lanzar). Entre los 8 y los 12 meses, durante el subestadio de *Coordinación de Esquemas*, el niño utiliza patrones de conducta previos o que ya dominaba en forma aislada, pero ahora en secuencias de acción intencionales dirigidas a solucionar problemas o alcanzar algún fin, evidenciándose las primeras nociones de causalidad y permanencia del objeto (ejm gatea hasta el mueble, se apoya, trepa y hala una manta para encontrar el juguete parcialmente escondido). Seguidamente se presentan las *Reacciones Circulares Terciarias*, entre los 12 y los 18 meses, en las que el niño adquiere nuevos descubrimientos por experimentación, es decir, por la vía del ensayo y error, para luego emplearlos de forma repetida y creativa, variando sus acciones para obtener nuevos resultados hasta hacerse diestro (ejm: busca un palito para empujar un juguete que no alcanza, rota un juguete hasta lograr la forma en que entre por un orificio). Entre los 18 y los 24 meses surge el *Inicio del Pensamiento*, subestadio que cierra el período sensoriomotor, y está caracterizado por el manejo de representaciones mentales rudimentarias de la realidad, las cuales se ponen de manifiesto, a través de la evocación de acciones mediante la imitación diferida, el juego simbólico y la solución de problemas de forma interiorizada. Para este momento el niño ya posee permanencia del objeto y sus acciones poseen intencionalidad, por lo que hace suponer que se inicia el pensamiento formal.

Estas investigaciones aportan a los docentes conocimientos de cómo evoluciona el pensamiento en los niños, lo que permite explicarse o darle sentido a sus conductas, así como también ofrecen pautas para diseñar y proponer estrategias que promuevan, estimulen y acompañen las conductas propias de cada nivel de desarrollo.

Desde una perspectiva cultural, Urie Bronfembrenner, autor de la Teoría Ecológica del Desarrollo, considera al niño como un sujeto que se desarrolla bajo la influencia de un sistema de relaciones complejo, que va desde entornos ambientales inmediatos en los que el niño participa dentro de su cotidianidad (la familia, la escuela, el vecindario), hasta contextos más amplios que abarcan los valores, costumbres, leyes que impactan poderosamente el

desarrollo del niño, aunque éste no participe directamente en ellos. Esto viene representado gráficamente por círculos concéntricos que simbolizan el Microsistema, Mesosistema, Exosistema y Macrosistema, en los que la unidad básica es la díada, establecida entre el niño (a) y su madre o adulto sustituto, con quien establece relaciones bidireccionales y recíprocas. En este sentido, Bronfembrenner sostiene, que así como los adultos afectan las respuestas de los niños, las características biológicas y sociales propias de los niños también influyen en la conducta de los adultos (Berk, 2001)

Esta teoría permite poner el acento en los impactos que ejercen los ambientes, de naturaleza dinámica, en el moldeamiento del desarrollo del niño, por lo cual, se hace imperativo considerarlo dentro de sus contextos y no como sujeto aislado, ya que sus conductas están entrelazadas en redes de significación.

En este orden de ideas, las contribuciones de Lev Vygostki, autor de la *Teoría Sociocultural*, son relevantes, al considerar el desarrollo cognitivo como un proceso mediado socialmente, es decir, dependiente del apoyo, la participación guiada y los diálogos cooperativos que los adultos y otros pares con más conocimientos, le proporcionen a los niños cuando intentan realizar nuevas tareas. Esta ayuda le proporciona al niño el andamiaje necesario, para construir puentes entre su *zona de desarrollo real*, es decir, lo que puede llegar a hacer o a solucionar por sí solo, y la *zona de desarrollo potencial*, que es a donde puede llegar con la mediación de un adulto o niño más competente. Tal espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee el niño y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo, es lo que Vygostki llamó *Zona de Desarrollo Próximo*.

Esta teoría constituye un aporte desde la psicología hacia la pedagogía, en cuanto al valor que tienen dentro de la didáctica, la interacción social, las situaciones de aprendizaje colectivo y la mediación adulta oportuna, motivante y pertinente, en consonancia con los niveles madurativos de los niños, para ampliar sus competencias.

Bajo cualquiera de los postulados anteriores, es importante enfatizar que el niño en edad maternal requiere ante todo de un ambiente cálido, acogedor y responsivo, es decir, en el que se dé una “danza emocional sincronizada” de interacciones entre el bebé y su cuidador, caracterizada por la sintonía ante las señales de éste, es decir, la capacidad de respuesta sensible y oportuna por parte del adulto, también conocida como responsividad o función *reverie*. Para ello Acouturier (1985) señala que debemos tener una



“escucha vigilante”, que supone una empatía tónica para comprender y dar una buena lectura a las señales que el niño nos da. En palabras de Díaz (2006), sólo la cercanía afectiva es lo que nos permite una comunicación muy particular, a partir de gestos, miradas, posturas, vocalizaciones...

Un niño que se desarrolle en un entorno amable y seguro, donde sus necesidades sean atendidas a tiempo y amorosamente, desarrollará la confianza básica a la que se refiere Erikson, necesaria para explorar, descubrir, aprender y enfrentar nuevos retos. Esa relación afectiva que ofrece seguridad y permite crear puentes entre lo conocido y lo desconocido, tiene que ver con la *Teoría del Apego* desarrollada por John Bowlby, en la que define el valor del lazo afectivo de carácter bidireccional establecido entre el bebé y su madre o cuidador sustituto, caracterizado por una necesidad de cercanía, proximidad y contacto entre ambos. Este vínculo va evolucionando a partir de una serie de señales innatas del bebé que atraen la atención del adulto hacia un cuidado sensible y a su vez garantizan la supervivencia del niño. La relación de apego se va gestando desde las primeras semanas de vida, pero se hace evidente hacia los 6 meses de edad, a medida que se apoya en nuevas capacidades cognitivas, motoras, emocionales y comunicativas. Hacia los 18 meses alcanza su máxima expresión, presentando mayor ansiedad de separación al ser aislados de su figura vincular. Cerca de los dos años, las ganancias a nivel de desarrollo cognitivo, como la permanencia del objeto y la necesidad de nuevas competencias sociales, como la ampliación de las interacciones, permiten al niño comprender, “digerir” y tolerar mejor las separaciones, en las que por cierto, resultan de gran utilidad los *objetos sustitutos* para representar momentáneamente a la figura vincular y compensar su ausencia (manta, peluche, chupón u otro objeto significativo).

Mary Ainsworth y sus colegas valoraron la calidad del vínculo del apego, categorizándolo en la siguiente tipología: *Apego Seguro*, en los que la madre representa para el niño una base segura, y ante las separaciones breves de la madre y frente a una situación extraña, el niño manifiesta tristeza y ansiedad de separación y en los episodios de reencuentro se consuela fácilmente. Mientras que en el tipo de *Apego Inseguro*, se pueden presentar tres patrones de conducta: *Evasivo*, *de Oposición* y *Desorganizado o ambivalente*, en ninguno de los cuales la madre representa una fuente de seguridad y confianza, estando relacionado más bien con un cuidado insensible (Berk, 1999)

Aún cuando la madre es, por lo general, la figura con quien el niño establece la relación de apego primario más estrecha, Bowlby reconoció que existen apegos múltiples con otras figuras

significativas en la vida del niño, como son los padres, hermanos, abuelos, maestros y otros cuidadores.

Los hallazgos de todas estas investigaciones hacen pensar en la importancia que tiene el papel del docente en la vida afectiva de un niño y el perfil que debe tener, para ser una persona con quien los niños a su cargo puedan establecer vínculos afectivos seguros. Entre otras características, debe ser una persona emocionalmente estable, sensible, empática, paciente, tolerante, responsiva, es decir, capaz de sintonizarse con los niños para poder hacer una “lectura” de sus necesidades, comprenderlas y brindar respuestas cálidas y oportunas. Lo anterior debe estar acompañado de una sólida formación en pedagogía, psicología y salud del niño. Sin duda alguna, en contextos de cuidado grupal, influyen también en el bienestar físico y psicológico del niño, la estabilidad de los recursos humanos en la institución, es decir, la poca rotación de personal, así como la proporción de niños por docente, la cual debe ser inversamente proporcional a las edades de los bebés. A menor edad, se requiere un mayor número de cuidadores por grupos de bebés, siendo la proporción promedio sugerida de 3 a 4 niños por cuidador. Estas condiciones favorecen el cuidado individualizado y la formación de vínculos afectivos seguros.

Habiendo hecho un breve recuento de las principales características y etapas del desarrollo del niño definidas por algunos de los principales investigadores de la Psicología Evolutiva, a continuación se presenta la categorización de *tiempos evolutivos* propuesta por Torres (2006), habiendo tomado como referencia la nomenclatura utilizada por los Psicomotricistas y el acompañamiento lúdico del itinerario madurativo, pero presentando una versión ampliada y vinculada con las teorías anteriormente reseñadas.

TIEMPOS EVOLUTIVOS

<p>NEONATO (0-1 mes)</p>	<p>La fisionomía del recién nacido es desproporcionada, ya que su cabeza es grande con relación al cuerpo. Se comunica a través del llanto y duerme entre 16 y 20 horas. Manifiesta una variedad de capacidades humanas fundamentales, pero a diferencia de la mayoría de los mamíferos, es indefenso y depende de los cuidados maternos para sobrevivir. El adulto debe satisfacer sus necesidades de alimentación, abrigo y aseo, tanto como las de protección, sostén, acompañamiento y consuelo, para garantizar su bienestar físico y psicológico. Nace equipado de un repertorio de conductas reflejas,</p>
------------------------------	---



	<p>cuya evaluación es un buen predictor de su estado neurológico. Algunos de ellos (como la respiración, succión, deglución) son indispensables para sobrevivir. Otros (como la marcha automática y prensión palmar), desaparecen al cabo de 2 o 3 meses, pero las funciones motoras implicadas parecen ser renovadas posteriormente en el desarrollo, integrándose a conductas voluntarias y conscientes.</p> <p>Posee grandes capacidades perceptuales, que se resumen, según Catalá (2002), en lo siguiente: enfoca con nitidez objetos presentados a una distancia de 20 a 25 cms, mostrando preferencia visual hacia rostros humanos y objetos de colores contrastantes. Escucha sonidos, y volteo hacia la fuente emisora, siendo particularmente sensible al habla humana y a los sonidos escuchados durante su vida intrauterina. Reacciona con gestos faciales de agrado frente a sabores dulces. La agudeza olfativa queda demostrada en experimentos en los que es capaz de discriminar el olor de la leche de su madre a pocas horas de haber nacido. Con respecto al tacto, los neonatos responden positivamente al contacto corporal, a los masajes, arrullos, caricias y mecimientos, siendo el nicho de desarrollo por excelencia, los brazos de su madre, en donde se sentirá seguro y sujetado.</p> <p>En palabras de Torres (2006), el cuerpo de la madre constituye su nido y su refugio. La envoltura es la primera acción pedagógica a realizar para contener, cohesionar, ofrecer el sostén amoroso que se requiere para la reunificación interna, luego de experimentar la angustia de fragmentación que se produce tras el nacimiento. La seguridad afectiva, el diálogo tónico, el progresivo ajuste mutuo, las nociones de orden (transmitidas mediante la estructuración de rutinas y espacios), constituyen referencias y forman las bases del aprendizaje, pues este requiere de un soporte interno de seguridad.</p>
<p>LACTANTE MENOR (2-6 meses)</p>	<p>De 2 a 4 meses (o hasta que se volteo): Durante este período ya las figuras parentales, mediante la dinámica relacional, conocen mejor</p>

al bebé, sus necesidades y la forma de comunicarlás, pudiendo discriminar lo que desea expresar con los diferentes tipos de llantos, gestos y sonidos.

El ambiente de aprendizaje lo constituye el cuerpo de la madre, por lo que predomina el trabajo bipersonal, cara a cara, de miradas a focos fijos y focos móviles, de preferencia a rostros humanos. Aparece la sonrisa social, acompañada de sonidos guturales y vocalizaciones con entonación. Se da un lenguaje tónico-emocional, con expresiones motrices prelúdicas como respuesta a vocalizaciones familiares, rimas, arrullos, cantos, gestos y formas corporales de manipularlo.

Son pertinentes los Juegos de Crianza propuestos por Camels (citado por Torres, 2006): de Sostén, de Ocultamiento y de Persecución, para enriquecer el juego espontáneo incorporándose corporalmente. Predominan a estas edades los Juegos de sostén, piel a piel, que implican acunar, mecer, girar, elevar y descender, colgar, ofreciendo envoltura con el cuerpo y la palabra amorosa. La mirada cercana ofrece la vivencia de acercamiento / alejamiento, promueve la calma, el alivio y equilibrio de tensiones.

Coincide con el subestadio de las Reacciones Circulares Primarias, propuesto por Piaget, en el que el niño repite esquemas de acción centradas en su propio cuerpo, descubriendo sus manos y pies, con los que juega observándolos y succionándolos.

De 4 a 6 meses (o hasta que se sienta):

En ésta etapa el bebé comienza a hacerse más activo: Gira su cabeza hacia la fuente de un sonido y puede seguir objetos con la mirada dentro de un rango de 180°. Se inicia la coordinación viso-motora, pudiendo estirar sus brazos para agarrar objetos cercanos con las manos, aunque aún no puede soltarlos a voluntad. El balbuceo acompaña la actividad motora. Explora objetos con las manos y los lleva a la boca, coincidiendo con la etapa oral planteada por Freud y con el subestadio de las



	<p>Reacciones Circulares Secundarias descrito por Piaget, repitiendo acciones con objetos del entorno. Gira o rola de boca abajo a boca arriba, y se sienta primero con apoyo y luego independientemente, lo que le da mayor verticalidad y aumenta su campo visual y exploratorio en otros escenarios con posibilidades de acción. Comienza a manifestarse abiertamente el apego, mostrando conductas de búsqueda hacia su figura vincular y ansiedad ante la separación.</p> <p>Son propicios los Juegos de Persecución y Retozo (jugueteo amoroso), las actividades de arrastre, empuje, autosostén, así como las narraciones con cuentos de hule y tela, los cantos y las rimas.</p>
<p>LACTANTE MAYOR (6 a 12 meses)</p>	<p>A estas edades el niño comienza a desplazarse de manera autónoma, gracias a que se inicia y consolida el gateo, lo que tonifica y armoniza la musculatura de la espalda y el abdomen, favorece el equilibrio, la coordinación corporal y la noción espacial. Seguidamente se para con apoyo, luego lo hace independientemente y finalmente inicia la marcha vertical, lo que hace que aumente su actividad exploratoria. Aparecen nuevas habilidades motoras finas, como el agarre en pinza, lo que le permite manipular objetos pequeños con sus manos. Coincide con el subestadio de Coordinación de Esquemas propuesto por Piaget, pudiendo crear secuencias de acción con esquemas previos, como golpear, sacudir, saborear, apretar, amasar, expandir, vaciar, empujar objetos.</p> <p>Balbucea y crea jergas cargadas de entonaciones diversas, con las cuales ejercita su aparato fonador e intenta comunicarse.</p> <p>En presencia de la figura de apego, el niño se siente seguro y en confianza para explorar, investigar y descubrir, chequeando con la mirada su figura vincular como fuente de apoyo, manifestándose lo descrito por Bowlby, siempre que exista una relación de apego seguro.</p> <p>Va definiendo la construcción de su “yo”, reconociéndose y diferenciándose del otro.</p>

	<p>Imita sonidos onomatopéyicos y aparecen las primeras palabras para nombrar a las personas y objetos significativos de su entorno.</p> <p>Son propicias las actividades de patuque, los juegos de agua y arena, los juegos rítmicos, las canciones dramatizadas y onomatopéyicas, en donde la imitación directa y la ecolalia se hacen presentes. También los movimientos de rebote y balanceo y los juegos de ocultamiento (aparecer y desaparecer).</p>
<p>CAMINANTE MENOR (12 a 18 meses)</p>	<p>Aparecen las primeras palabras y va ampliando su vocabulario en la medida en que descubre la funcionalidad del lenguaje, comunicándose a través de holofrases. Es un gran imitador de gestos y disfruta de melodías rítmicas combinadas con movimientos corporales de pie.</p> <p>Se acrecienta el vínculo afectivo y se manifiesta con mayor fuerza la búsqueda de cercanía, proximidad y contacto, como fuente de seguridad, necesaria para sostener la actividad exploratoria.</p> <p>Es tiempo de establecer límites razonables, claros y consistentes, que regulen lo permitido y lo no permitido, dosificando los “no” inhibitorios para evitar excederse y cohibir el desarrollo de la autonomía necesaria de la que nos habla Erikson.</p> <p>Se mantienen los juegos de ocultamiento y se le incorporan modificaciones que aumentan el suspenso y la emoción, incluyendo diálogos simples y otras variantes comunicativas.</p> <p>Actividades como los masajes y caminar descalzos sobre diferentes superficies (grama, arena, hojitas secas, charquitos, piso, papel rugoso o pegante), contribuyen no sólo a brindar oportunidades para experimentar nuevas sensaciones, sino también ayudan, según Torres, a la desaparición del tejido adiposo plantar. Los deambuladores disfrutan también de circuitos de rutas en los que puedan superar obstáculos y ejercitar sus habilidades motoras (subir, bajar, gatear, caminar, trepar), así como de actividades sensoriales como los patuques secos o húmedos que les permitan experimentar diversos sabores,</p>



	<p>colores, olores, texturas, temperaturas, mientras los adultos verbalizan las diferentes sensaciones para ayudarlos a darles nombre a cada una y ampliar su vocabulario, el cual es más rico a nivel comprensivo que expresivo.</p>
<p>CAMINANTE MAYOR (18 meses a 2 1/2 años)</p>	<p>Para este momento el niño comienza a variar y ampliar sus posibilidades locomotoras, caminando a diferentes ritmos y velocidades, subiendo y bajando escaleras con apoyo aunque aún sin alternar los pies, saltando y trepando, caminando de lado o hacia atrás, pateando pelotas, imitando y creando movimientos con o sin desplazamientos. Disfruta de los patuques y de actividades de cocina que implican una secuencia ordenada de eventos. Actúa con mayor intencionalidad, busca y encuentra objetos escondidos, aparece la imitación diferida y el juego simbólico, usando objetos, frases, acciones y sonidos para dramatizar, lo que se corresponde con el VI subestadio del período sensorio motor descrito por Piaget: Inicio del Pensamiento.</p> <p>Es el momento ideal para desarrollar la capacidad de orden, a través de rutinas y espacios estructurados; así como involucrarlos en la definición de límites claros y continentes de acción.</p> <p>Aumenta su vocabulario, utilizando el lenguaje telegráfico para comunicarse, siendo aún su lenguaje comprensivo mayor que el expresivo, por lo que acompaña las palabras de una variedad de gestos y señalizaciones.</p> <p>Coincide con la etapa anal propuesta por Freud, y es durante ella (a partir de los 24 meses, para respetar los procesos madurativos), cuando debe iniciarse el entrenamiento para el control de esfínteres, lo cual representa una ganancia en la autonomía del niño.</p> <p>Su ocupación favorita y más intensa es el juego, siendo oportunos los de persecución, así como las dramatizaciones, cuentos con títeres de dedo, juegos de coordinación y equilibrio con pelotas, rampas, túneles; bolsitas de arroz, objetos para arrastrar, halar, empujar, apilar; para enhebrar, encajar, enroscar; bloques, rompecabezas, masa</p>

	o plastilina; instrumentos musicales, cajas de agua y arena, elaboración de recetas sencillas en las que sigan secuencias, experimenten sensaciones y observen transformaciones, entre otros.
--	---

ASPECTOS CURRICULARES DE LOS CENTROS MATERNALES

Para promover un buen comienzo es importante tener en cuenta que un cuidado grupal de calidad amerita que se cumplan ciertos Principios Rectores de la Educación Temprana - planteados por Willis y Ricciutti-, para los cuales en Catalá (2002) se proponen una serie de indicadores que a nivel operativo deben estar presentes cuando se quiere garantizar una atención integral óptima en los centros maternos (p. 124 -130).

1.- Cuidado individualizado:

Por ser cada niño un ser único e irreplicable con estilos y preferencias particulares, el cuidado debe ceñirse a las características propias de cada bebé. Esto implica que cuidador conozca la historia de cada uno y los hábitos a los cuales está acostumbrado. Para que este principio se cumpla, es indispensable atender a la proporción de niños asignados por cuidador. Al respecto, modelo normativo venezolano (Currículo de Educación Inicial, 2005), sugiere una disposición de adultos y organización del número de niños en cada grupo, como se observa a continuación:

- Grupos de 4m a 1 año: 9 niños – 3 adultos fijos y uno rotativo (para horas de mayor atención individual)
- Grupos de 1 a 2 años: 12 niños – 2 adultos fijos y uno rotativo
- Grupos de 2 a 3 años: 16 niños – 2 adultos fijos.

2.- Continuidad en las personas que cuidan al bebé:

Evitar la rotación de personal que ejerce el rol de cuidador “principal”, al cual se le ha asignado la atención de un grupo de niños, facilita la consistencia de las prácticas de cuidado y el establecimiento de vínculos afectivos, los cuales constituyen un aspecto fundamental para el desarrollo de la confianza básica. Por otra parte, ofrece la posibilidad de que las cuidadoras se hagan “expertas” en el conocimiento de sus niños y que éstos a su vez se adapten a los estilos y prácticas de la persona encargada de su



atención, lo que les permite desenvolverse en un ambiente seguro y predecible.

3.- Cuidado cálido y afectivo:

El cuidador debe poseer vocación, ser paciente, tolerante, empático, expresivo y afectuoso al relacionarse con los bebés. Cuando un cuidador disfruta de su rol y lo ejerce con entusiasmo, desarrolla la sensibilidad necesaria para estar en “sintonía” con las necesidades del bebé y actuar en forma responsiva frente a ellas.

4.- Equilibrio entre similitud y variedad:

Para que los bebés desarrollen seguridad y confianza, ciertos aspectos deben mantenerse estables para permitirles anticipar, predecir y manejar su entorno sin ansiedad. Entre los elementos que deben guardar consistencia resaltan: las rutinas que se llevan a cabo diariamente, los ambientes o espacios de aprendizaje en los que se desenvuelven, así como la ubicación de los materiales que lo conforman y la figura del cuidador como tal. Sin embargo, incorporar ciertas variaciones eventualmente, como nuevos materiales, actividades diversas y otras caras, pueden representar nuevos retos, sensaciones y experiencias enriquecedoras. Depende del cuidador, decidir cuándo considera prudente incorporar tales cambios, siendo éste la persona idónea para evaluar cuán preparados están los niños para asimilar ciertas variaciones.

5.- El ambiente y el cuidado responden a las necesidades de los niños:

Las actividades propuestas, estrategias y recursos, así como las prácticas de cuidado, deben adaptarse a las edades de los niños y ser apropiadas a sus niveles de desarrollo. Por tal motivo es necesario que el cuidador posea conocimientos acerca del desarrollo evolutivo del niño y haga uso de instrumentos para el registro de observaciones, que le ayuden a diagnosticar las necesidades de su grupo de niños y a planificar en función de éstas.

6.- Todas las experiencias son aprovechadas como oportunidades de aprendizaje:

Para favorecer el desarrollo del niño, no es preciso destinar períodos especiales de la rutina ni materiales específicos. Si se comprende y se asume toda experiencia cotidiana (rutinas de baño, alimentación, juego, etc.) como oportunidades para compartir, conversar, expresar afecto, explorar... se potencia el

enriquecimiento y desarrollo del niño.

7.- Los bebés son protegidos de situaciones de estrés severas y prolongadas:

Un cuidador responsivo y sensible atiende de manera oportuna a las necesidades físicas y/o afectivas del bebé, sólo así, este se percibirá como un ser importante, respetado y capaz de ejercer influencia sobre su ambiente. La desatención no solo puede generar estrés, sino también sensaciones de abandono y desesperanza que hay que evitar a toda costa.

8.- Los bebés son protegidos de la sobre estimulación y el desorden:

Tanto el ambiente físico (los colores escogidos para las diferentes áreas, las características y disposición de los materiales) como las rutinas (períodos de actividad intensa y períodos de descanso) deben ser cuidadosamente diseñados y organizados, pensando en la mejor manera de proveer estímulos favorecedores para un desarrollo saludable. El orden, la limpieza, los sonidos y la armonía del color son aspectos importantes a considerar en cada uno de los espacios y momentos de la rutina, a fin de diseñar ambientes de aprendizaje generadores de placer y bienestar.

9.- Los bebés aprenden de la interacción con otros niños:

Ofrecer oportunidades diversas para interrelacionarse con otros niños, de iguales o diferentes edades, permitirá a los niños jugar, compartir y aprender unos de otros.

10.- Comunicación y consistencia entre el programa de cuidado y las prácticas del hogar:

Padres y docentes deben conformar un equipo de aliados y colaboradores mutuos a favor de los niños. En ello, la comunicación juega un papel fundamental, por lo que, si no es posible la conversación verbal diaria, pueden diseñarse diversos instrumentos que faciliten la comunicación de forma escrita y bidireccional (reporte diario, cuaderno de enlace u otros). A través de estos se puede transmitir información relevante para ambas partes y comunicar aspectos a tomar en cuenta para ofrecer una atención de calidad y ajustada a las necesidades de cada bebé.

Desde la **DIMENSIÓN RELACIONAL**, propuesta en el Currículo de Educación Inicial (2005), la cual contempla todas las relaciones e interacciones que se producen en el ambiente de aprendizaje, es importante considerar el Perfil del Docente de



Maternal, ya que se requiere una serie de características y rasgos personales para llevar a cabo una función tan delicada como lo es la atención integral a niños en edad maternal. Estos adultos deben promover un clima social de apoyo, donde lo lúdico y lo afectivo sean los protagonistas, manteniendo, como bien dice Torres (2006, p.151), “una actitud amorosa de escucha y ajuste permanente”. También es fundamental procurar tener un staff con poca rotación, a fin de que los niños tengan la oportunidad de establecer vínculos afectivos con adultos constantes y responsivos o con capacidad de reverie, que conozcan sus necesidades y particularidades, respondiendo a ellas en forma cálida y oportuna, es decir, practicantes de la *Pedagogía de la Ternura* como estrategia para el manejo de relaciones cotidianas entre adultos y niños. Esta dinámica favorece el establecimiento de vínculos afectivos generadores de una base segura (de alegría, seguridad, confianza, aceptación), la cual potencia el desarrollo de los niños y constituye una herramienta fundamental para desempeñarse exitosamente en la vida.

A través de la *Pedagogía de la Ternura*, los adultos modelan la expresión de emociones, para ayudar a los niños a identificarlas en sí mismos, expresarlas y manejarlas adecuadamente. Algunas de estas estrategias coinciden con las que se plantean desde la *Disciplina Positiva*, la cual se enfoca en ayudar a los niños, con amor y firmeza, a establecer conjuntamente normas y a respetarlas. De igual forma, promueve la solución de problemas mediante el uso de la autorregulación para la expresión de sentimientos de manera saludable, asumiendo las responsabilidades que correspondan y respetando al otro.

El docente del nivel Inicial, y en especial el de Maternal, debe ser un buen “lector” de las conductas del niño y un mediador corporal para la calma y para el entusiasmo. En este sentido, también juega un papel relevante el tamaño del grupo y las proporciones entre niños y adultos, anteriormente señaladas, a fin de cumplir con el principio de cuidado individualizado.

Dentro de su rol como mediador, el docente debe ser ejemplo de *buen trato*, entendido como un concepto amplio, que involucra todos los aspectos del quehacer cotidiano y tiene como propósito, fortalecer las expresiones de afecto, ternura, aceptación y reconocimiento presentes en el día a día, reforzando relaciones adecuadas y alimentando nuevos entendimientos y relaciones entre niños y adultos.

El *buen trato* en un contexto relacional idóneo es una práctica espontánea, en otros, su instauración requiere de una intención colectiva e intencionada, para ser incorporada en todos los

escenarios en los que el niño se desenvuelve. Hogar y escuela deben ser, necesariamente, espacios de convivencia saludable en donde se garantice, proteja y permita el goce y disfrute pleno de los derechos del niño y se ejerciten las bondades propias de la humanidad.

Algunas especificaciones pertinentes a las dimensiones Física y Temporal, se plantean a continuación:

De acuerdo con el Currículo de Educación Inicial (2005), en relación a la **DIMENSIÓN TEMPORAL**, referida a la organización del tiempo o la estructuración de rutinas, en el nivel maternal deben contemplarse los siguientes períodos: **Recibimiento y Bienvenida, Higiene, Alimentación, Actividades Pedagógicas, Descanso o Sueño, Actividades Recreativas al Aire Libre, Cierre y Despedida.**

El modelo normativo indica que la rutina debe ser consistente, secuencial, flexible, para que llegue a ser predecible para los niños y les proporcione seguridad. Debe garantizar oportunidades para realizar actividades pedagógicas estructuradas y no estructuradas, colectivas, en pequeños grupos e individuales, además de cumplir con períodos de atención asistencial (alimentación, sueño, higiene)

De igual manera, en la cuanto a la **DIMENSIÓN FISICA**, referida a la distribución del espacio, así como los materiales y equipos dispuestos en él, en el Currículo de Educación Inicial (2005), se sugieren ambientes más amplios para las edades maternas que para los niños en edad preescolar, debido a sus necesidades de desplazamiento. En este particular, se estima un espacio de aproximadamente 4 m² para niños de 0 a 12 meses, 3 m² para niños entre 12 y 24 meses y 2 ½ m² para niños de 2 a 3 años.

Además de las condiciones de iluminación, ventilación, orden, higiene y seguridad, tamaño del mobiliario, confort y otras características generales, en el Currículo de Educación Inicial se sugiere la estructuración del espacio para las actividades de poco o mucho desplazamiento, dejando un área central libre para la movilización de niños o adultos. Para las actividades pedagógicas en el espacio interior, se proponen en el Currículo de Educación Inicial (2005) y en el Sistema Educativo Bolivariano (2007), los espacios de: **Armar y Construir, Representar e Imitar y Expresión Plástica**, (los cuales pueden resultar funcionales a partir de los 18 meses, es decir, para el “caminante mayor”, cuando la marcha ya es estable), además de los espacios para actividades al aire libre y los asistenciales, como son los espacios de alimentación, sueño e higiene.



Otra propuesta en cuanto a la organización del ambiente de aprendizaje, tomando en cuenta las dimensiones física, funcional, temporal y relacional, es la que hacen Torres, Oramas y Zissu (2006), quienes describen “**espacios**” y “**momentos**” importantes para favorecer el aprendizaje con una serie de estrategias y recursos sugeridos para niños entre 6 meses y 2 1/2 años, es decir, del “lactante mayor” al “caminante mayor” de acuerdo a la clasificación - descrita anteriormente - que esta autora hace, según los tiempos evolutivos utilizados por los psicomotricistas. Dicha propuesta se presenta resumida y en algunos casos con elementos adicionales que le han sido incorporados, en el siguiente cuadro:

<p>ESPACIO Y MOMENTO DE BIENVENIDA</p>	<p>Es el momento en el que el docente recibe individualmente al niño, lo saluda cariñosamente en forma personalizada, dialoga con los padres u otros adultos que llevan al bebé al maternal e intercambia información relevante, por ej.: ¿cómo durmió?, ¿a qué hora comió por última vez?, ¿cuándo fue su último cambio de pañal?, y otros datos significativos, los cuales pueden vaciarse en un instrumento prediseñado.</p> <p>Posteriormente se hace el recibimiento grupal, en el que se intercambian y comparten saludos y se cantan canciones para dar inicio a la jornada, dentro de un espacio o continente establecido.</p>
<p>ESPACIO Y MOMENTO DE ATENCIÓN Y OBSERVACIÓN</p>	<p>Forman parte de las actividades pedagógicas de poco desplazamiento, en las que el docente utiliza estrategias para promover la mirada y la escucha activa por parte de los niños, dentro de un espacio o continente definido.</p> <p>Puede proponerse desde el material, manteniéndose el docente como observador de la actividad espontánea del niño frente al mismo, sus diferentes maneras de abordaje y exploración (ej. materiales que ofrezcan diferentes texturas, tamaños, peso, forma, sonoridad).</p> <p>Otras estrategias incluyen la intervención directa del adulto, entre ellas pueden ser: contar cuentos con telas, cuerdas o títeres, mostrar láminas, videos o narrar historias con franelógrafos, esconder y encontrar objetos, jugar memoria (simplificada), armar rompecabezas de 2 a 4 piezas, hacer mímica,</p>

	<p>adivinar qué suena, a qué huele, qué toco en la bolsa mágica, adivinar quién falta, qué viene primero y qué después, mirarse frente al espejo e imitar gestos y expresiones, realizar juegos rítmicos con palmadas o instrumentos, tapar y destapar envases, enroscar y desenroscar, hacer torres, explotar burbujitas de plástico de embalaje, pegar y despegar, trozar y arrugar, apilar y derrumbar, aparecer y desaparecer, llenar y vaciar, trasvasar, explorar bolsitas blandas, etc.</p>
<p>ESPACIO Y MOMENTO SENSORIOMOTRIZ</p>	<p>Son parte de las actividades de mucho desplazamiento, en las que se utilizan estrategias para promover el desarrollo de los sentidos propioceptivos: equilibrio, vértigo, tono, apoyo; ofreciendo experiencias psicomotrices de equilibrio – desequilibrio, ajustes tónico – posturales, expandirse – recogerse, apoyarse, empujar, alcanzar, halar, saltar, reptar, arrastrarse, gatear o caminar sobre diversas superficies (lisas, rugosas, acolchadas, pegososas), marchar, galopar, balancearse, girar, hacer carreras y detenerse, jugar a stop o paralizarse ante una señal, pasar circuitos elaborados con módulos de psicomotricidad mediante diferentes desplazamientos y sorteando diversos obstáculos, inventar y seguir bailes rítmicos, esconderse en telas o bajo un paracaídas, en cajas u otros nichos, trasladar objetos de un lugar a otro en secuencia, jugar con bombas o pelotas, imitar un globo o una gelatina, dramatizar cuentos o canciones, experimentar nociones espaciales con poncheras, aros y bolsitas de arena o arroz, etc.</p>
<p>ESPACIO Y MOMENTO DE PATUQUE</p>	<p>Consiste en actividades de exploración activa con los sentidos, con énfasis en el tacto, gusto y olfato, en las que se ejercita la motricidad fina y se amplían los procesos cognitivos, a través de materiales (en su mayoría comestibles, que no representen riesgo a estas edades), que se puedan manipular, recoger, expandir, mezclar, amasar y transformar (ej. . leche condensada, gelatina, pudín, masa o plastilina casera con diversos olores y texturas, compotas, crema con colorante vegetal, mezcla de suspiro, puré de frutas, yogurt, atol, harina, granos, arroz, pasta, cereal, hielo, dactilopintura, estampado con</p>



	diversas partes del cuerpo, pintura con pompones, roll on, etc.) Pueden realizarse en el espacio interior sobre superficies lavables que delimiten continentes, o al aire libre.
ESPACIO Y MOMENTO PARA ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE	A través de actividades de mucho desplazamiento en el espacio exterior, el niño va descubriendo las nociones de orden, colores, olores, superficies, elementos y fenómenos del mundo natural que impresionan sus sentidos. Es el momento oportuno para observar la naturaleza y sus componentes, realizar juegos con sombras, perseguir burbujas de jabón, jugar a atraparse unos a otros, gatear o caminar sobre hojas secas o sobre la grama, tomar baños de sol, mojarse con manguera, hacer piscinadas de burbujas, chapotear en charquitos, jugar con arena, entre otras.

PLANIFICACIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN MATERNAL

En los niños pequeños, toda experiencia cotidiana y rutinaria, incluyendo las actividades asistenciales (como el baño, aseo, alimentación), puede ser convertida en una experiencia de aprendizaje, dependiendo en gran medida, de la capacidad y sensibilidad del adulto para aprovecharlas, yendo más allá de la actividad mecánicamente realizada, para matizarla con empatía afectiva y darle carácter lúdico y pedagógico a cualquier evento o intercambio. Por lo tanto, el niño aprende del mundo en situaciones estructuradas y también en situaciones no estructuradas y espontáneas, en la medida en que cuente con un buen mediador.

Para llevar a cabo el proceso de planificación formal en el nivel maternal y promover de forma intencional un desarrollo saludable e integral, es necesario observar al niño de forma continua, sistemática y reflexiva en su ambiente natural, así como registrar las conductas relevantes de forma objetiva, las cuales formarán parte de un portafolio de información, que permitirá tener una visión comprensiva del desarrollo evolutivo del niño, sus necesidades e intereses en un período de tiempo dado. Para realizar esta tarea, el docente debe conocer el desarrollo evolutivo del niño, las principales investigaciones y teorías que lo describen, pues solo así tendrá un marco de referencia que funcionará como el filtro interpretativo necesario para construir redes de significación. En palabras de Díaz (2006, pp. 166),

“cuando observamos a un bebé o a un niño, debemos establecer una relación dialógica entre lo teórico y lo empírico, requerimos de una lógica flexibilizada para poder dar significado a lo observado y entretrejerlo dentro de la trama del tejido que venimos haciendo acerca del niño para acercarnos a su comprensión”.

La Ficha de Inscripción y la Entrevista a los padres, son los recursos que inicialmente permitirán al docente informarse sobre las características significativas de cada niño. Otros recursos de utilidad para orientar la observación directa son las pautas evolutivas y las guías de observación, las cuales permiten al docente, además de considerar la actividad espontánea del niño, enfocarse o “poner la lupa” para centrar su atención en ciertas conductas, las cuales puede registrar utilizando diversos instrumentos, como los formatos para Registros Descriptivos, las Escalas de Estimación, Listas de Cotejo y Registros Anecdóticos, entre los más usados.

En el proceso de Planificación semanal, el docente parte de un **Diagnóstico** basado en las observaciones registradas, el cual reporta las necesidades e intereses de los niños en las diversas áreas y anticipa, de manera general, la forma en las que pretende abordarlas para alcanzar los *Aprendizajes Esperados*, bien sea con el propósito de promover nuevos retos, ejercitar habilidades o destrezas emergentes o consolidar aprendizajes ya adquiridos.

Con base al Diagnóstico, se seleccionan las **Áreas de Aprendizaje** a ser trabajadas: Formación Personal y Social, Relación con el Ambiente o Comunicación y Representación, con sus respectivos **Componentes** (descritos en el Currículo de Educación Inicial

http://www.portaleducativo.edu.ve/Políticas_edu/lineamientos_mppe/documentos/Evaluacionyplanificacion.pdf).

Cada aspecto a ser trabajado debe estar articulado con su respectivo **Propósito**, que vendría a ser, en términos precisos y específicos, lo que se pretende promover con la actividad a realizar, enunciado en términos de: *propiciar, facilitar, ofrecer, promover o brindar oportunidades para...*, debido a que a estas edades el adulto debe proponer, ofrecer, invitar y esperar respetuosa y pacientemente a que el niño se anime, se atreva, se involucre en la actividad propuesta -de acuerdo a su ritmo particular y a su disposición para entusiasmarse, tomar iniciativas o simplemente observar- .

A fin de facilitar la consistencia a lo largo de la planificación, a cada Área de Aprendizaje se le ha asignado un símbolo, el cual debe acompañar cada Propósito. De ésta manera, no se pierden de vista las áreas y componentes a ser trabajados en cada secuencia



didáctica.

Seguidamente en el formato de planificación que se propone, se expresa la **Secuencia Didáctica** a implementar, que incluye las posibles *Actividades*, *Estrategias* y *Recursos*, tarea en la que el docente pone de manifiesto su creatividad, para proponer experiencias de aprendizaje activo, que se correspondan con los niveles de desarrollo evolutivo y con las necesidades e intereses detectados, desde una perspectiva lúdica, atractiva y placentera. Las actividades, estrategias y recursos deben estar pensadas para que el niño ejercite y refuerce habilidades ya adquiridas, consolide aprendizajes emergentes, o se inicie en nuevos retos acordes a su desarrollo evolutivo. Es importante que el docente anticipe los arreglos necesarios para llevar a cabo cada actividad, a fin de tener lo necesario a mano antes de comenzar. De igual forma debe prever las estrategias de interacción que llevará a cabo para facilitar el inicio, desarrollo y cierre de cada actividad.

Deben señalarse los momentos y espacios en los que el docente piensa desarrollar su propuesta, en el orden en que acontecen rutinariamente a lo largo de la jornada.

Cada elemento de la planificación se encuentra interrelacionado con el otro, constituyendo un eslabón que forma parte de una misma cadena, por lo que ninguno puede estar aislado. De allí la importancia de cuidar la coherencia interna, que incluye tanto la articulación vertical como la articulación horizontal entre los elementos. La simbología asignada a cada área de aprendizaje, contribuye a preservar dicha coherencia.

Finalmente, la Evaluación, permite hacer una pequeña reflexión sobre lo acontecido, pensar sobre los aspectos que deben continuarse trabajando, o sobre los que se deben incorporar cambios. Es un elemento que retroalimenta el proceso de planificación, generando información valiosa tanto del desempeño del docente y el grado de acierto de las estrategias empleadas, como de las respuestas de los niños, lo cual puede servir de insumo a las planificaciones subsiguientes.

A continuación se propone un modelo de Formato de Planificación diseñado para el nivel Maternal, a fin de facilitar su organización y sistematización, con una breve descripción de cada elemento como herramienta para orientar su uso.

Espacio y Momento	Propósito	Secuencia didáctica
¿En qué espacio y momento está	¿Qué se pretende	¿Qué oferta

<p>previsto realizar las diferentes actividades y/o estrategias a lo largo de la rutina? (Bienvenida, atención y observación, sensorio-motriz, patuque, actividades al aire libre...)</p>	<p>propiciar, facilitar o promover mediante la propuesta didáctica que se plantea? (Acompaña cada propósito con el símbolo correspondiente a cada Área de Aprendizaje, según sea el énfasis o la intencionalidad pedagógica hacia la que apunte)</p>	<p>pedagógica presentarás a los niños en respuesta a sus necesidades e intereses? Anticipa tus estrategias de preparación, así como las de Inicio-desarrollo-cierre de la actividad: ¿Hay cambios o reorganizaciones que debas hacer en el ambiente donde van a trabajar? ¿Cómo piensas presentar la actividad y los recursos? ¿Qué estrategias utilizarás para entusiasmarlos e invitarlos a participar activamente, a expresarse, a relacionarse e interactuar? ¿Cómo puedes promover su desarrollo durante la ejecución de la actividad? ¿De qué manera puedes ayudarlos a dar por concluida la actividad? ¿Cómo transmitirles que finaliza y que pasaran a otro período de la rutina?</p>
---	--	--



Diagnóstico: ¿Qué aspectos relevantes has observado en los niños?... Por ej.: ¿cómo se expresan para comunicar sus necesidades?, ¿de qué manera se desplazan?... ¿cómo se relacionan con los adultos, con otros niños, con los materiales?, ¿qué cosas les agradan, les atraen, les reportan interés y disfrute?, ¿qué aprendizajes se han puesto en evidencia en los últimos días?... ¿Hay casos particulares que llamen la atención por mostrar o no conductas diferentes a las esperadas de acuerdo a las pautas del desarrollo evolutivo?... Con base a tus observaciones, ¿qué aspectos consideras oportunos trabajar en los niños durante esta semana para reforzar, ejercitar, promover nuevas competencias u ofrecer nuevos retos ?


Componentes:

¿Qué componentes de esas áreas están implicados, según lo que se expresa en el Diagnóstico?

Área(as) de Aprendizaje:

¿Hacia qué áreas de aprendizaje van dirigidas las observaciones reportadas en el Diagnóstico?:

Formación Personal y Social 

Relación con el Ambiente 

Comunicación y Representación 

Evaluación:

¿Qué aspectos relevantes pueden reportarse de las actividades/estrategias y recursos implementados a lo largo de la Jornada diaria? ¿Favorecieron los propósitos planteados?... ¿Cómo respondieron los niños frente a las propuestas pedagógicas que se les ofrecieron?... ¿Qué aspectos han de seguirse trabajando y cuáles otros ya están consolidados?... ¿Hay sugerencias de cambios que deban incorporarse en futuras planificaciones?...

CONCLUSIONES

La Educación Maternal exige un docente con un amplio menú de conocimientos de Psicología y Didáctica, que son imprescindibles, más no suficientes para responder a las múltiples dimensiones de su responsabilidad profesional, la cual abarca, no solo al niño y su entorno de aprendizaje, sino también a la familia con la que éste se mantiene emocionalmente fusionado. Requiere de un abanico de competencias entre las que destacan habilidades, destrezas, valores y actitudes para

sintonizarse con los niños y sus familias, hacer una lectura adecuada de sus demandas, retos, necesidades e intereses, y responder a ellos de manera oportuna, con paciencia, creatividad y acierto, respetando la diversidad y los ritmos de cada uno. Un docente es consciente de que el desarrollo de procesos “típicamente evolutivos” se transforma en conocimientos, gracias a su mediación, a la interacción del niño con otros niños y con los objetos. Un diseñador de estrategias de aprendizaje innovadoras, con una caja de sorpresas siempre a mano para entusiasmar, calmar, contener, y para invitar a los niños a explorar, curiosear, descubrir y modificar su propia realidad, así como para aprender a relacionarse con otros, expresar sus emociones y sentimientos de forma adecuada y trabajar en equipo. Todo ello implica una acuciosa entrega, dentro y fuera de la jornada de trabajo para observar, evaluar, organizar, estructurar y diseñar espacios, rutinas y planes que orienten por buen rumbo el proceso educativo. Tales funciones, nada sencillas pero apasionantes, fluirán exitosamente en la medida en que se hagan desde la verdadera vocación, puesto que se trata de un delicado trabajo de jardinería, que hecho desde el amor y la comprensión, da grandes y maravillosos frutos. Ser docente es en definitiva, la profesión que de manera más directa, contribuye a forjar el futuro de la humanidad. Tal responsabilidad no puede ser desempeñada por cualquiera y merece el respeto y reconocimiento de todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berk, L (2001). *Desarrollo del Niño y del Adolescente*. Prentice Hall: España
- Catalá, A (2002). *Atención Integral al niño de cero a tres años*. Universidad Metropolitana: Caracas.
- Fernández, M (2012). *El libro de la Estimulación*. Edit Albatros: Argentina.
- Irizarri, Torres, Díaz, Catalá, Trejo y Guerra (2006). *Trabajando con los más jóvenes del planeta*. Editorial Larense: Caracas.
- Michelena, M (2009). *Un año para toda la vida*. Editorial Planeta: Caracas.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2005). *Currículo de Educación Inicial*: Caracas
- Morris (1992). *Psicología. Un nuevo enfoque*. Prentice Hall: México.
- Morris, C y Maisto, A (2001). *Psicología*. Pearson Educación: México.
- Nizzoli, F (2012) *El libro del Bebé*. Edit Albatros: Argentina.
- Shaffer, D y Kipp, K (2007). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*. Cengage Learning: México.
- Torres, Oramas y Zissu (2006) *Orientaciones Didácticas para niñas y niños en el nivel Maternal*. Proyecto OEA-



Ministerio de Educación y Deportes: Caracas.

Fuentes electrónicas:

Ambiente de Aprendizaje para la Atención Maternal, en:
<http://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic7.pdf>

http://www.portaleducativo.edu.ve/Políticas_edu/lineamientos_mppe/documentos/Evaluacionyplanificacion.pdf

<http://unefm.edu.ve/web/SistemaEducativoBolivariano.pdf>

http://www.maestravenezolana.com/ioficial/curri_inic/docs/ambiente_mat.pdf

<http://www.encyclopedia-infantes.com/es-mx/inicio.html>

EXPERIENCIA: SEGUIMIENTO A I COHORTE DEL PLAN ESPECIAL DE BECAS. PROGRAMA PROFESIONALIZACIÓN EN SERVICIO. ESCUELA DE EDUCACIÓN. UNIVERSIDAD METROPOLITANA.

ANA LORENZO
MARÍA EUGENIA BELLO

I.- INTRODUCCIÓN

La formación de los docentes es una prioridad en la Escuela de Educación de la Universidad Metropolitana, de allí las menciones y licenciaturas que se ofertan en el programa de Profesionalización en Servicio. Tomando en cuenta la meta que de nuestra casa de estudio se gradúen los mejores profesores, con la máxima calidad, se viene ejecutando este programa, y más recientemente el Plan Especial de Becas, experiencia que compartimos en el presente documento.

Los procesos de formación y diseños curriculares de los planes de estudio de la Escuela de Educación han transitado por diversas etapas y transformaciones, siempre con el propósito de desarrollar las capacidades que requieren los profesionales de la docencia para un desempeño exitoso en la sociedad. Centrando su acción no solo en la adquisición de conocimientos, sino también el lograr que sea integral, tomando en cuenta la importancia que sean competentes para innovar, dispuestos al cambio, éticos, solucionen problemas y tomen decisiones.

Este material hace referencia a la historia de la Escuela de Educación, al programa que en ella funciona desde el año 2002, seguido del plan especial de becas y el seguimiento en cuanto al



rendimiento académico de los estudiantes, finalizando con unas reflexiones y recomendaciones.

II.- ESCUELA DE EDUCACIÓN

Desde el año de 1976 viene funcionando la Escuela de Educación de la Universidad Metropolitana, siendo una de las primeras en formar docentes para el nivel de educación preescolar en nuestro país y pionera en iniciar estudios a nivel de Licenciatura en Caracas. Ha contribuido a que se tome conciencia acerca de la importancia de la formación de los niños pequeños desde los 0 a 6 años de edad y de la necesidad de formar de manera óptima al docente de este nivel, por el rol estratégico que desempeña. Igualmente ha fijado pautas en cuanto al diseño curricular, lineamientos y criterios requeridos para la formación de especialistas en Educación Inicial. Siempre se ha preocupado por mantener programas en función de las exigencias de la problemática educativa nacional, para así brindar su aporte significativo en el proceso de desarrollo, expansión y optimización de la Educación Preescolar, así como de los niveles de educación primaria, secundaria y superior (Bello, 2014).

Es de mencionar que igualmente desde el comienzo diseña, organiza y pone en marcha una carrera corta en tiempo, de 2 años y medio, para permitir formar rápidamente profesionales capacitados a nivel técnico, con las herramientas teóricas necesarias para facilitar la educación integral de niños en las aulas de educación preescolar y primaria.

En 1983, comienza a ejecutarse el plan de estudios de licenciatura o “carrera larga” de cinco años, manteniendo la salida intermedia a nivel técnico. Estas dos modalidades de la escuela de Educación de la Universidad Metropolitana le permiten al estudiante que egresa como técnico superior continuar con sus estudios de licenciatura y desempeñar funciones a nivel de aula. Actividad que puede realizar simultáneamente, es decir estudiar y desempeñarse profesionalmente. Actualmente el plan de estudio está diseñado para poder culminar en cuatro años (Bello, 2014).

Desde el año de 2002 ofrece el programa de Profesionalización en Servicio como una alternativa para que docentes que están ejerciendo y no tienen su título de licenciado en educación, puedan obtener el mismo, debido a la posibilidad de continuar con sus actividades profesionales y estudiar los días viernes en la tarde y sábados durante el día. Seguidamente se describe con más detalles el mencionado programa.

III.- PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN

Profesionalización en Servicio es un planteamiento no convencional que ofrece la Universidad Metropolitana, como institución de educación superior atenta a las necesidades del sistema escolar y a la formación de profesionales de la docencia. Razón por lo cual se planteó el reto de ofrecer una programación de nivel académico para la formación de adultos con experiencia docente que aspirasen a obtener el título profesional respectivo. Se inició en Enero del 2002, con una cohorte de 51 participantes.

Esta oferta se sustenta, por una parte por el personal docente en ejercicio, sin el título profesional respectivo y en la necesidad de abrir espacios de formación a un conjunto de docentes, que a partir de las exigencias de titularidad de cuarto nivel requeridas para su desempeño profesional, tal y como se estableció a partir de 1980 con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación, quedaron rezagados de los procesos de profesionalización acelerada concebidos a tales fines. Al mismo tiempo valorar el aporte de profesionales de distintas disciplinas que se desempeñan en las instituciones escolares y que constituyen un ejemplo de vocación docente y por tanto, son atendidos con una oferta pertinente.

Por lo tanto, su propósito es proporcionar a los docentes en ejercicio, la oportunidad para desarrollar competencias necesarias para el logro de altos niveles de eficacia y eficiencia en su rol como educador, con las competencias para asumir un papel protagónico y multiplicador en los cambios socioculturales y políticos de la actualidad nacional, requerido en el proceso de globalización mundial.

De allí que, por el perfil del egresado en Educación de la Unimet, el impacto del programa de profesionalización en servicio se observa desde dos perspectivas:

1. Una perspectiva personal, porque el docente participante del programa desarrolla competencias de autogestión de su aprendizaje, ya que realiza un proyecto de desarrollo profesional desde el aula.
2. Una perspectiva social porque el docente participante del programa se forma como un agente de cambio, desde tres dimensiones: transformación en la visión pedagógica, promoción del cambio social con la familia y la comunidad, y protector de los derechos del niño.

Entre las acciones destacadas en la dinámica académica de la universidad que se han derivado del Programa se podría



mencionar:

- Formar, tanto a los profesores como a los participantes en la perspectiva del modelo andragógico.
- Replantear la operatividad del Plan de Estudio y los programas de las asignaturas que lo conforman.
- Promover y promocionar el mismo como un Programa de Responsabilidad Social que impacta favorablemente al sistema escolar venezolano de acuerdo con el perfil del egresado como Licenciado en Educación de nuestra casa de estudio.

Es importante referir que el número de horas de clases, representa el 58% de lo contemplado para el programa regular; esto, por las mismas características de los participantes y la dinámica de la implementación de los planes de estudios. Por lo que su horario presencial de clases es: viernes (a partir de las 4:00 p.m.) y sábados (de 8:00 a.m. a 3:15 p.m.).

Esta modalidad de estudio en Educación, se constituye en un programa de responsabilidad social universitaria, ya que Presenta una matrícula solidaria que representa aproximadamente el 23% de la matrícula cancelada por los estudiantes de la modalidad regular. Desde los inicios del Programa, las autoridades de la universidad acordaron considerar esta diferenciación en el pago de la matrícula contemplando los bajos ingresos de los docentes y la necesidad perentoria de la profesionalización de éstos.

El Plan de Becas que se describe en el siguiente apartado se orienta hacia la presencia de potenciales candidatos que reúnan el siguiente perfil:

- Su autoconocimiento y auto-concepto como una necesidad psicológica para ser auto-dirigidos.
- La experiencia acumulada sirve como recurso de aprendizaje y como referente para relacionar aprendizajes nuevos.
- La orientación adulta al aprendizaje se centra en la vida; por lo tanto, lo apropiado para el aprendizaje son situaciones reales para analizarlas y vivirlas de acuerdo con su proyecto personal de vida y las experiencias acumuladas.
- La prontitud en aprender. Los adultos se disponen a aprender lo que necesitan saber o poder hacer para cumplir su papel en la sociedad; la formación en los adultos es vista como un proceso para mejorar su capacidad de resolver problemas y afrontar el mundo actual.

- La orientación para el aprendizaje, es decir, se tiende a la búsqueda de la solución a los problemas que se presentan en la vida real; con una perspectiva de buscar la inmediatez para la aplicación de los conocimientos adquiridos.

Entre las características para el perfil de ingreso, se consideran:

- Locus de control interno: percepción que los eventos ocurren principalmente como efecto de sus propias acciones. Percepción de autocontrol y auto-regulación del control de sus vidas.
- Comprometido: Asume obligaciones contraídas en su ámbito personal, laboral y crecimiento personal y profesional.
- Metódico y organizado: Habilidad para estructurar y ordenar todas las obligaciones contraídas en el ámbito personal, laboral y de crecimiento personal y profesional
- Dispuesto: Condicionado para emprender y ejecutar compromisos contraídos y por contraer.
- Tolerancia a la frustración: ser capaz de afrontar los problemas y limitaciones que pueden presentarse en la vida cotidiana, a pesar de las molestias o incomodidades que nos causan.
- Trabajo en equipo: Capacidad de organizarse con otros apuntando al logro de un objetivo común.
- Motivación al logro: Tendencia del sujeto a buscar el éxito en situaciones desafiantes que supongan un reto, y que impliquen demostrar capacidad y que permitan evaluar el desempeño del sujeto.
- Responsable: Que cumple con lo asignado.
- Perseverante: Cualidad para mantenerse constante en la prosecución de lo comenzado.
- Uso de las Tecnologías de Información y Comunicación: En el ámbito de estudio y contexto profesional.
- Capacidad de análisis y reflexión: Analiza en forma objetiva los hechos y situaciones y emprende las acciones necesarias para mejorarla.
- Comunicación oral y escrita: Habilidad para comunicarse considerando las reglas gramaticales, el discurso coherente y la pronunciación clara y adecuada.
- Iniciativa y espíritu emprendedor: Capacidad para proponer ideas novedosas y proyectarlas en el equipo de participantes.
- Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de la vida: Amplitud mental en la necesidad de formarse permanentemente.



- Autonomía en el aprendizaje: Con claro sentido de la planificación y distribución de su tiempo para fortalecer y adquirir nuevos aprendizajes.

IV.- PLAN ESPECIAL DE BECAS

Con el propósito de continuar dando respuesta en el ámbito de responsabilidad social universitaria, la Unimet desde Junio de 2013, plantea la necesidad de sistematizar el otorgamiento de becas para docentes, por lo que se inicia el diseño del “Plan especial de becas” para el programa Profesionalización en Servicio, de la Escuela de Educación, el cual se describe seguidamente.

El plan se diseñó tomando en cuenta la experiencia que tiene la universidad con el programa de Becas de Excelencia y sus distintas tipologías, sumando esta nueva posibilidad. Por lo que se procedió a su diseño y se sometió ante el Comité de Becas de la institución la aprobación del cronograma y fases que integraría el proceso de selección de aspirantes. Cabe señalar que este comité está integrado por representantes de las diferentes áreas y tipologías de las becas que se otorgan, por lo que es un equipo multidisciplinario que actúa durante todo el proceso.

Previo a la implementación de los pasos para la selección se definieron, los requisitos de ingreso y condiciones de permanencia.

- Los requisitos de ingreso son:
 - Docente en ejercicio con un mínimo de dos años de experiencia comprobable
 - Ser postulado por la organización educativa donde labora.
 - Cumplir con los requisitos de ingreso a la universidad.
 - Asistir a todas las fases del proceso de selección y entrega de todos los recaudos solicitados.
- Las condiciones de permanencia son:

Estas condiciones quedaron explícitas en la “CARTA COMPROMISO” que los participantes que quedaran debían firmar. Los aspectos considerados en la misma se tomaron del Programa de Becas de excelencia académica y otras a considerar:

- Cumplir a cabalidad y promover el Código de Ética de la Universidad Metropolitana.
- Asistir a las tutorías académicas y de orientación que la

Universidad proponga en el esquema de seguimiento a su desempeño académico.

- Aprobar al menos 12 asignaturas el primer año académico y 15 asignaturas a partir del segundo año.
- Culminar estudios en un máximo de 5 años académicos. En el caso de tramitar equivalencias, el tiempo de culminación estará condicionado por las características y condiciones de cada caso personalizado.
- Mantener un índice académico acumulado mínimo de 12 puntos, de acuerdo con el reglamento de Organización y Prosecución de Estudios de Pregrado en la Universidad Metropolitana.
- Asumir el costo de reinscripción de las asignaturas reprobadas o retiradas por el estudiante, en caso de haber incurrido en esta eventualidad. La cancelación de la deuda se realizará considerando el prorrateo del costo del trimestre y las asignaturas cursadas durante el mismo y se hará una vez finalizada la carrera y según se establezca en convenio entre las partes.
- Demostrar tener espíritu de participación, colaboración y servicio social hacia las comunidades a través de alguna de las siguientes actividades de la Universidad Metropolitana:
 - a. Apoyo en Servicio Comunitario
 - b. Auxiliar de investigación
 - c. Charlas en jornadas educativas organizadas desde la Escuela de Educación.
 - d. Apoyo en eventos que se lleven a cabo.
 - e. Participar como promotores y motivadores para estudiar en la Universidad Metropolitana.

Las fases para la selección de estudiantes para el “Plan Especial de Becas” se sistematizó siguiendo las fases de promoción, evaluación de los candidatos, y consolidación de los resultados, las cuales se describen a continuación:

1. **Promoción.**

Para la promoción del Plan de Becas se solicitó el apoyo de la Dirección de Comunicaciones Integradas de la Universidad, en la elaboración de un afiche; el cual se hizo circular por los distintos medios electrónicos y redes sociales. Este proceso se inició a finales de Junio, 2013 y se extendió hasta finales de Septiembre, 2013.

En este afiche se señalaban los requisitos, recaudos y proceso a cumplir por los interesados.



De este proceso de promoción realizado por la Dirección de Comunicaciones Integradas y la Escuela de Educación, se logró que acudieran 93 personas interesadas, de las cuáles 88 consignaron los recaudos solicitados. En la entrega de recaudos se registró la formación académica previa de los interesados, la cual puede ser observada en la siguiente tabla.

FORMACIÓN (título obtenido)	N° de personas
Bachiller	37
TSU Educ. Integral	5
TSU Educ. Preescolar-Inicial	13
TSU Educ. Especial R.M. y D.A.	9
TSU Mercadeo- Publicidad	2
TSU sin especificar	3
Licenciado	7
TSU Administración de personal	2
Técnico Medio	3
TSU Administración -Gerencia	2
TSU Idiomas	1
TSU Relaciones Públicas	1
TSU Ciencias audiovisuales	1
TSU Recreación	1
TSU Geología	1

Cuadro 1: Formación académica de los interesados
Fuente: Elaboración propia

2. Evaluación.

En el proceso de evaluación participaron los 88 docentes que presentaron sus recaudos, quienes asistieron a una entrevista inicial, entrevista psicotécnica, estudio socio-económico y presentar la prueba de ubicación de la universidad:

2.1 *Entrevista inicial.* Se organizaron desde la Escuela de Educación, con el apoyo voluntario de 29 profesores de la universidad, se realizaron entrevistas tipo panel (dos profesores y 1 entrevistado), con un instrumento elaborado para este fin. El propósito de esta entrevista apuntó hacia el conocimiento profesiográfico del aspirante, así como la indagación de sus expectativas, vocación como docente y dinámica familiar. Las mismas, se realizaron en un período de 30 días y todos los participantes, tanto entrevistados como entrevistadores,

consideraron a este proceso de entrevista como una experiencia muy interesante y enriquecedora para todos los involucrados.

Es importante referir que de los 88 aspirantes que presentaron los recaudos iniciales y se incorporaron al proceso de selección, se descartaron y/o auto-descartaron 50 aspirantes, es decir que dejaron de asistir a esta entrevista inicial; por lo que quedaron 38 participantes para realizar la siguiente fase del proceso.

2.2 Entrevista Psicotécnica. La propuesta de realizar esta entrevista surgió en la Comisión de Becas. Esta se llevó a cabo en la Dirección de Servicios Estudiantiles y el equipo de psicólogos de la unidad. Antes de realizar la entrevista se les aplicó a los interesados asistentes, la prueba de Wastleg. Es de señalar que los resultados de esta fase, en su mayoría coincidieron con la entrevista inicial.

2.3 Estudio socio-económico. De esta fase fue responsable desde el Decanato de Estudiantes, Germán Eirá, coordinador del programa de becas en la Unimet. Para realizarlo se les pidió con un mes de anticipación a los interesados llenar un formulario que se les hizo llegar por correo electrónico y traer al finalizar el tiempo requerido los recaudos probatorios. El objetivo fue conocer los ingresos y egresos de cada aspirante con el fin de poder asignar objetivamente los montos exonerados del pago del trimestre, es decir si lograban una exoneración del 100% o un porcentaje menor de acuerdo con los resultados de esta fase del estudio.

2.4 Prueba de ubicación universitaria. Esta fase de la evaluación tuvo inicialmente el objetivo de tener un diagnóstico de las competencias en las áreas verbal y numérica de los participantes. De dichos resultados, desde la Comisión de Becas surgió una propuesta que consideraba la nivelación de los aspirantes en las áreas académicas mencionadas. Esta consistió en reunirse con profesores y coordinadores de las áreas verbal y numérica a fin de diseñar, unas asignaturas fuera del plan de estudio con objetivos claros en la nivelación para éstos. Por lo que se propuso para este grupo de estudiantes aspirantes a la beca, tres asignaturas adicionales que requerían cursar para lograr nivelar los conocimientos en lenguaje y matemáticas, las mismas son las siguientes asignaturas:

- FGTMM01 Fundamentos de la matemática
- FGPDC02 Lectura y aprendizaje
- FGPDC02 Lectura y aprendizaje

2.5 Consolidación de los resultados. Obtenidos todos los



resultados de las distantes fases del proceso, estos se cruzaron para seleccionar a los becados con sus respectivos montos exonerados. El cuadro con los datos consolidados se llevó ante la Comisión de Becas. Y en ese escenario se consolidaron las decisiones. De los 88 aspirantes que entregaron sus documentos y de acuerdo al resultado obtenido en todas las fases del proceso, 38 de ellos fueron beneficiados con la beca, de los cuales 17 con el 100% y el resto con el 87%.

2.6 Notificación a los interesados y acto de firma del compromiso personal en la condición de becario. Se les informo via correo electrónico a todos los participantes el resultado de la evaluación y a quiénes se les había otorgado la beca, así como el monto del porcentaje de beca que les cubriría sus estudios en la Universidad Metropolitana. Se llevo a cabo un acto el día 06 de Diciembre de 2013, en presencia de las autoridades y cada uno de los ganadores firmo un acta convenio individual en donde quedaba sellado el compromiso que adquirirían con la Universidad Metropolitana.

V.- SEGUIMIENTO ACADÉMICO

Con el propósito de cumplir con los objetivos, tanto del Programa como del Plan Especial de Becas, se estructuró un proceso de seguimiento académico de este primer grupo que fueron ganadores de una beca, este proceso estuvo integrado por tutorías académicas y talleres:

Tutorías Académicas. A partir de la perspectiva de la tutoría como "la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar, además y en paralelo, a su propia acción docente" (Pere, p.13) se diseñó un programa de tutorías especialmente para ser aplicado con este grupo de docentes que iniciaban sus estudios en la Universidad. A continuación se describe brevemente el mismo. La misión y visión de estas tutorías responde a los objetivos y metas del Plan Especial de Becas:

Misión: El Programa de Tutoría es un plan de apoyo, asesoría, orientación y seguimiento para los estudiantes del Programa Especial de Becas de la Universidad Metropolitana (Programa de Profesionalización en Servicio), que promueve su formación integral coadyuvando al mejor rendimiento académico de los estudiantes y al logro de los objetivos institucionales.

Visión: Ser un programa institucional formal y permanente, que con el trabajo comprometido y el desarrollo de los tutores, apoyen la formación de personas que respondan efectivamente a las exigencias propias, del contexto institucional y del entorno. (Bello y Lorenzo, 2014)

Las tutorías se han llevado a cabo estableciendo fases y procedimientos que se señalan a continuación:

- Se dividió el grupo en tres, de 12 estudiantes cada uno, contando con un tutor para cada subgrupo.
- Cada tutor realizó una reunión grupal con su respectivo sub-grupo. En la misma, los estudiantes respondieron a una encuesta de hábitos de estudio, así como se presentó el programa de tutorías y las funciones de los tutores.
- Cada tutor convocó a sus tutoriados a una entrevista individual. En esta entrevista, se conversó acerca del rendimiento de cada estudiante en sus estudios y de los resultados del cuestionario de hábitos de estudio. Indagando las dificultades que pudieran tener a fin de dar las recomendaciones y orientaciones necesarias que les permitiera tener éxito en sus estudios.

Como resultado de estos dos encuentros surgió como necesidad perentoria común en el grupo, abordar el tema de los hábitos de estudio y planificación del tiempo; esto se recogió con la aplicación de un cuestionario de hábitos de estudios; así mismo, en la entrevista, se detectaron otras necesidades, pendientes de atender, como son: Oratoria, presentaciones para las exposiciones, manejo y uso del computador como instrumento tecnológico. Incluso, algunos refirieron la necesidad de abordar auto-estima.

Los talleres, de acuerdo a los resultados ya mencionados de las entrevistas con los tutores, se tomó la decisión de organizar el taller de hábitos de estudio, tomado de Grupo Docente, 2008, en donde se abordaron los siguientes aspectos:

- Planificación del estudio.
- Lugar y ambiente de estudio
- El método de estudio
- La lectura
- Memoria y atención
- La clase
- Técnicas auxiliares
- Revisión y exámenes.

Como resultado de este taller, los estudiantes pidieron abordar con mayor detenimiento el método de estudio y las técnicas auxiliares.

A continuación, como parte del plan de seguimiento, se describe los resultados en cuanto al rendimiento académico del grupo de estudiante objeto de este plan de especial de becas.



V.1.- RENDIMIENTO ACADÉMICO

Como se mencionó, en este apartado se presenta una descripción del rendimiento académico obtenido por los estudiantes en los dos primeros períodos que han cursado y que al momento de escribir el artículo podemos informar. A continuación se presenta el resultado consolidado de los dos períodos comprendidos entre los meses de enero a julio de 2014 y un promedio a la fecha, por asignatura y por índice académico. Así mismo se señalan aquellos casos particulares que hemos considerado de interés incluir en el reporte de esta experiencia.

V.1.1. RESULTADOS CONSOLIDADOS EN AMBOS PERÍODOS

A continuación se presentan los resultados de los dos períodos que a la fecha han culminado los estudiantes, primero de enero a abril, segundo de mayo a julio de 2014. Luego se describen los mismos comparando ambos períodos.

En relación a los resultados comparativos en cuánto a las asignaturas cursadas por los estudiantes en el período desde enero al mes de abril de 2014, se observa que el rendimiento del grupo se concentra en el rango de 13 a 16 puntos, a excepción de la asignatura **Lectura y aprendizaje** que se ubica en el rango de 9 a 12 puntos. Así mismo se observa que en las asignaturas **Psicología Positiva** y **Tecnología para el aprendizaje** se ubican 13 y 14 estudiantes, respectivamente en el rango más alto de rendimiento entre 17 y 20 puntos.

Rangos	Fund Matem	Inst y aprend	Lect y aprend	Psicol Posit	Tec aprend
1 a 4	0	0	0	0	0
5 a 8	0	2	2	0	0
9 a 12	7	8	19	3	3
13 - 16	21	24	8	20	19
17 - 20	8	1	6	13	14

Cuadro N° 2: Rendimiento académico en todas las asignaturas período enero – abril 2014.
Fuente: Elaboración propia

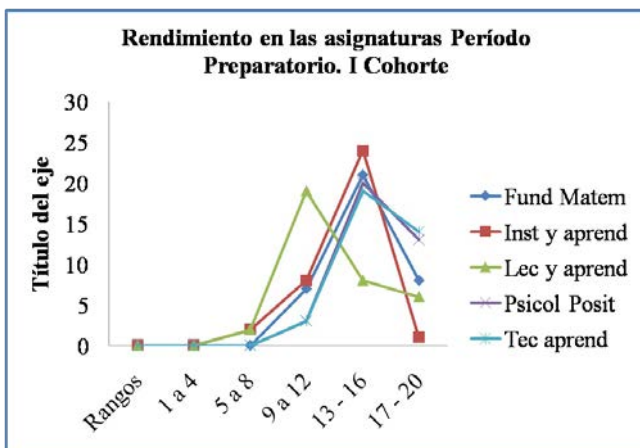


Gráfico N° 1: Rendimiento académico en todas las asignaturas período 027.

Fuente: Elaboración propia

En relación a los resultados comparativos en cuánto a las asignaturas cursadas por los estudiantes en el período desde mayo hasta julio de 2014, se observa que el rendimiento del grupo se concentra en el rango de 13 a 16 puntos, es decir las asignaturas de **Aprender a emprender**, **Lengua Española**, y **Tecnologías de gestión de la información**. Por otra parte se distingue mayor rendimiento en las asignaturas de **Lenguaje y universalidad** y **Responsabilidad social y gestión ciudadana**, con una frecuencia entre 17 a 20 puntos. El más bajo se ubica entre 9 a 12 puntos en **Matemática general**. Es de hacer notar que en este último caso el grupo se encuentra dividido entre un alto y bajo rendimiento. Así mismo, se observa que en **Tecnología de gestión de la información** hay un grupo de diez (10) estudiantes con una frecuencia entre 9 a 12 puntos.

Rangos	Matem General	Aprender a emprender	Lengua Española	Lenguaje y universalidad	Tec. Gest. Información	Resp social y gestión ciudadana
1 a 4	0	0	0	1	3	0
5 a 8	0	0	2	3	3	0
9 a 12	16	11	5	1	10	2
13 - 16	8	23	25	7	13	15
17 - 20	12	1	4	22	6	19

Cuadro N° 3: Rendimiento académico en todas las asignaturas período mayo – julio 2014

Fuente: Elaboración propia



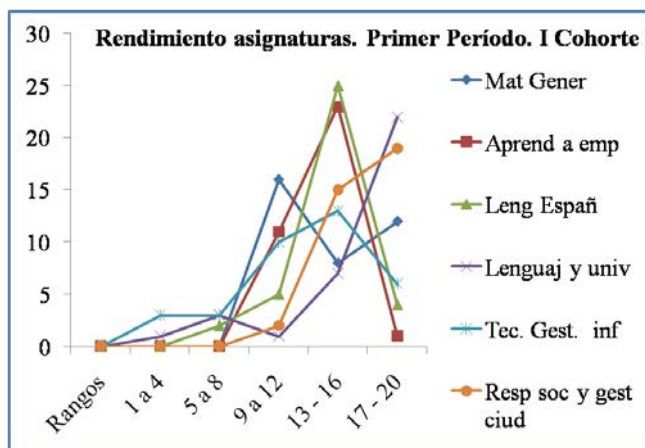
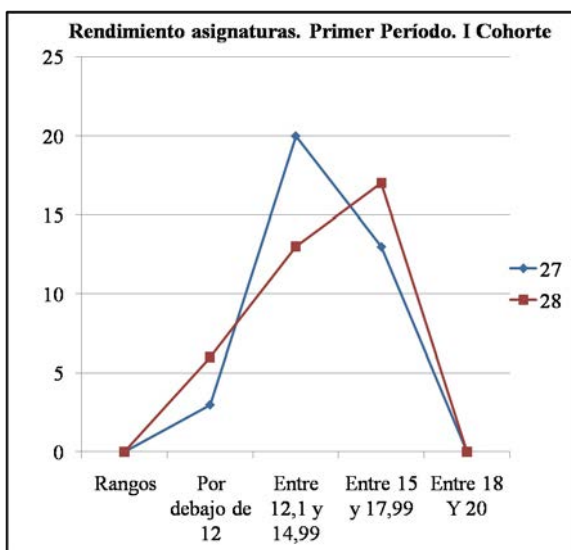


Gráfico N° 2: Rendimiento académico en todas las asignaturas período mayo – julio 2014.
Fuente: Elaboración propia

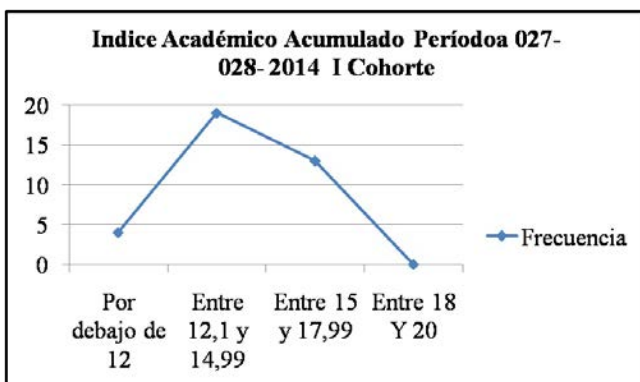
En relación a los resultados comparativos en cuánto a los índices académicos en ambos períodos **del año académico 2013 - 2014** del grupo de estudiantes se observa que el rendimiento del 83,33% de los estudiantes está entre 12,1 y 17,99 puntos. Encontrándose, el 16,66 % por debajo de 12 puntos.



Rangos	Enero – Abril (P. 27)	Mayo – Julio (P. 28)
Por debajo de 12	3	6
Entre 12,1 y 14,99	20	13
Entre 15 y 17,99	13	17
Entre 18 Y 20	0	0

Cuadro N° 4 y gráfico N° 3: Índice académico
Fuente: Elaboración propia

En relación al índice académico acumulado en ambos períodos **del año académico 2013 - 2014** del grupo de estudiantes se observa que el rendimiento del 52,77 % está entre 12,1 y 14,99 puntos y el 36,11 % ubica su IAA entre 15 y 17,99 puntos. Encontrándose, el 11,11 % por debajo de 12 puntos.



Rangos	Frecuencia
Por debajo de 12	4
Entre 12,1 y 14,99	19
Entre 15 y 17,99	13
Entre 18 Y 20	0

Cuadro N° 5 y gráfico N° 4: Índice académico acumulado
Fuente: Elaboración propia

V.1.2.- SITUACIONES PARTICULARES

A la fecha se pueden mencionar dos casos particulares que se presentaron desde la firma del convenio de beca con cada uno de los docentes, encontrando que se reportan dos deserciones del



programa:

1. Deserción de una estudiante en la segunda semana de inicio de clase, sin realizar ningún reporte a la Coordinación General del Programa. (Enero, 2014)
2. El retiro de otra estudiante, quién dos semanas después de haber sido contactada realizó formalmente el retiro del programa. (Septiembre 2014)

VI.- REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación se presentan algunas reflexiones y recomendaciones a las que podemos llegar luego de esta primera experiencia de la I cohorte del plan especial de becas, en el programa de Profesionalización en Servicio

Las reflexiones que tenemos son las siguientes:

- El trabajo en equipo y en sinergia del personal de las distintas unidades administrativas y docentes de la Universidad para lograr el éxito de este Programa.
- La congruencia entre los resultados de la Entrevista General y la Entrevista técnica psicológica.
- El poder de convocatoria de las redes sociales, que permitió en un período de tres meses, entre julio a septiembre de 2013, incluso en época de vacaciones escolares, llegar la información de este plan de becas.
- El compromiso de las autoridades de la Universidad Metropolitana presente en el apoyo para llevar a cabo el Plan especial de Becas.
- El compromiso institucional para alcanzar la máxima eficiencia en el seguimiento del rendimiento de los becarios al implementar un Programa de Tutoría orientado al acompañamiento de los estudiantes a lo largo de su formación para así, honrar la obligación institucional con los benefactores.
- Aproximadamente la mitad de la población se ubica en el rendimiento académico, tanto en las asignaturas, como a índice académico por período e índice académico acumulado en el rango de 12,1 a 14,99 puntos.
- Se observan mejoras en el rendimiento de asignaturas asociadas a lenguaje entre un período y otro, y en matemática se observa una curva en el rendimiento, ya que en el primer período la frecuencia se encuentra baja, mientras en el segundo se divide el resultado. Hechos que nos señalan la importancia de seguir reforzando en los docentes estas áreas del conocimiento como un eje fundamental en su formación.

Entre las recomendaciones que consideramos oportunas señalar, se tiene:

- Disponer de un mayor período de tiempo para cumplir sin atropello cada una de las fases del proceso de selección de los aspirantes a beca.
- Considerar los resultados y el desempeño de los estudiantes de esta primera cohorte para lograr mayores niveles de eficiencia al realizar la selección y la ubicación por asignatura.
- Redactar en el documento compromiso una cláusula que establezca las consecuencias para el becado al momento de retirarse o desertar del Programa de Formación elegido en su condición de Becado.

BIBLIOGRAFÍA

- Bello, M. (2014). *Reseña. Historia Escuela de Educación. Misión y Visión*. Caracas: Universidad Metropolitana. Documento sin publicar.
- Bello, M. y Lorenzo, A. (2014). *La Tutoría*. Caracas: Universidad Metropolitana. Documento sin publicar.
- Grupo Docente (2008). *El estudiante exitoso*. España: Editorial Océano.
- Pere, P (2001). *La acción tutorial*. España: Editorial GRAÓ.



DISPOSICIÓN O FORMACIÓN ANTE LAS TIC. ESFUERZOS LATINOAMERICANOS

GABRIELA DOMINGO

AUDREY PRIETO

I. INTRODUCCIÓN

Los docentes del siglo XXI se enfrentan a una realidad tecnológica que ofrece oportunidades incalculables en pro del dinamismo de sus prácticas educativas, pero al mismo tiempo les abrumba. La falta de preparación, una formación adecuada que les garantice el éxito en su didáctica son las principales preocupaciones que les aquejan.

La UNESCO (2008) en sus *Estándares de Competencias en TIC para Docentes (ECD-TIC)* dictó líneas en aprendizaje tecnológico que los docentes deben seguir para llegar a desarrollar capacidades propias que luego en sus contextos educativos deberían promover en sus estudiantes. Los docentes en ejercicio necesitan saber cómo apoyarse en las TIC y contribuir en el aprendizaje de sus alumnos.

Pero ¿qué sucede en materia de políticas educativas en los países latinoamericanos? ¿Qué hay de la formación profesional de los maestros? ¿Se están desarrollando esfuerzos cinco años después de que la UNESCO dictara estos estándares?

Podríamos decir que en la mayoría de los países latinoamericanos se han venido desarrollando esfuerzos desde los gobiernos centrales para satisfacer esta demanda docente, sin embargo no

todos se encuentran al mismo nivel, considerando que una cosa es el diseño de políticas públicas y otra es el llevarlas a cabo.

A continuación presentamos una serie de hallazgos a través de una investigación del caso. La muestra intencional estuvo conformada por 8 países de América del Sur, haciendo énfasis en la experiencia venezolana, a saber: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela.

Para el análisis se establecieron una serie de indicadores que permitieron evaluar la experiencia en cada país y establecer posibles comparaciones que permiten identificar debilidades y fortalezas. Estos fueron: el propósito de la capacitación docente en TICs en cada país, quién realizó el diseño y la instrumentación, la población objetivo, en relación directa a la formación se indagó sobre los tópicos y/o los cursos que se ofrecen y las modalidades en las cuales llegan a la población docente.

El artículo contiene un marco teórico donde se describe el impacto de las TIC y la actitud de los docentes frente a las mismas y cómo su aplicación puede impactar en la enseñanza. Se incluye un apartado sobre la formación docente en Venezuela y las nuevas tecnologías. Por otro lado se menciona la importancia de la capacitación docente en TIC para que un programa de intervención en el sistema educativo que incorpore la tecnología pueda realmente ser significativo e impactar en la mejora de la calidad del aprendizaje. En este sentido, los portales educativos de los países que conforman la muestra, se han convertido en el espacio ideal para dar respuesta a la necesidad de formación de los docentes.

En la segunda parte se define el marco metodológico en el cual se definen los objetivos de la investigación, el tipo de investigación, diseño y la muestra. Seguidamente se ofrece un extracto del análisis de resultados, donde se relacionaron cada uno de los indicadores establecidos entre los diez (10) países investigados.

II.

II.1 IMPACTO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN

Sunkel, Trucco y Espejo (2013) destacan que en la región existen altos niveles de desigualdad por lo que el gran reto para los estados es garantizar el acceso equitativo de la educación a toda la población. Sumada a esta situación se presenta el desafío de mejorar la calidad de la oferta educativa, que va de la mano con la eficiencia de los sistemas educativos y la gestión escolar. Las TIC en este contexto se han visto como el conjunto de herramientas que pueden abrir camino para dar respuesta a estos



grandes desafíos.

En los últimos años, haciendo especial énfasis a la experiencia latinoamericana, se puede afirmar que ha habido políticas claras de los países a través de distintos programas para “equipar, capacitar e incorporar en el territorio escolar las nuevas tecnologías” Dussel y Quevedo (2010).

La situación que enfoca hacia un mismo objetivo a las partes interesadas se relaciona con los desafíos pedagógicos que implica la introducción de las TIC en las instituciones educativas, involucrando directamente a los docentes y a los directivos. Esta variable hace considerar que el problema no es solo de orden de inversión en infraestructura o conectividad, sino que también de adopción y capacitación de sus actores, en este caso específicamente de los docentes de las escuelas.

El estudio de Cepal (2013) realizado por Sunkel, Trucco y Espejo, confirma que la formación docente es clave para que se logren los cambios esperados a través de la implementación de las TIC en los centros educativos.

Los portales educativos se han convertido en el espacio que da respuesta a esta creciente necesidad de capacitación en TIC. La red RELPE, red latinoamericana de portales educativos que los integra, señala que los mismos tienen “como objetivo que las TIC sean herramientas de acción y formación para los docentes y alumnos de los países de la región, y que internet sea un ambiente educativo en el que se adquieran competencias del siglo XXI” (RELPE, 2010, p.3).

Citando la mencionada publicación, *e-learning: buenas prácticas en la Red Latinoamericana de Portales Educativos* (RELPE, 2010), en ella se afirma que “la capacitación presencial, la reforma curricular de la formación docente, las propuestas de actualización, la circulación de bibliografía, la investigación son algunos de los caminos que los gobiernos nacionales pueden ofrecer para brindar a los docentes herramientas de alfabetización digital y acompañamiento didáctico en el uso de TIC en el aula.”. Los portales educativos son el canal de comunicación que permite el uso de cursos y plataformas virtuales de aprendizaje para lograr el objetivo de muchos estados que es la capacitación y actualización docente, ya que son un medio masivo, en la mayoría de los casos de fácil acceso para la población objetivo, en este caso los docentes y demás miembros de las instituciones educativas.

II.2 ACTITUD DE LOS DOCENTES FRENTE A LAS TIC.

Prieto (2011) en un estudio relacionado con el uso de las TICs por parte de los docentes realizado en Venezuela, revela que aunque los maestros y profesores no integran las herramientas TIC como apoyo pedagógico por falta de capacitación, consideran en altos porcentajes que la tecnología podría dinamizar eficazmente sus clases. Otro hallazgo del estudio es que se han encontrado numerosos casos de docentes que muestran resistencia frente a la cultura digital. Este fenómeno no es nuevo, ya que según investigaciones precedentes, las nuevas tecnologías, como por ejemplo como lo fueron en su momento, el cine, la televisión o las computadoras siempre han creado este efecto.

Ya desde el año 1996 el Dr. Jordi Adell, profesor en filosofía y educación hacía la analogía entre “Internet en educación y una gran oportunidad”. Esa oportunidad que se veía a través del desarrollo tecnológico y el avance del sistema educativo como una inmensa posibilidad. Sin embargo no se contaba con el interés o la preocupación del educador en la toma de decisiones para romper con las tradicionales formas didácticas y sumergirse en una “nueva era” que daría prueba del interés de este grupo de profesionales en explotar formas distintas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Powel (1997) fue uno de los investigadores que reflejó una de las principales debilidades de la incorporación de las TIC a los sistemas educativos tenía que ver con el desarrollo de competencias por parte de los docentes y su entrenamiento, pues aunque el 90% de ellos utiliza las tecnologías en su vida personal y como parte de su trabajo administrativo, aún más de un 50% no las integran en sus actividades educativas.

El término de “escuela eficaz e inclusiva” que Marques Graells (2010) agregaba y las razones para incorporar las TIC partían de tres afirmaciones: En primer lugar la necesidad urgente de la adquisición de competencias básicas en el uso de las TIC por parte de los alumnos (alfabetización digital) para su desempeño en el mundo actual. En segundo lugar la productividad que se genera a través de las ventajas que aportan herramientas tecnológicas y finalmente, en tercer lugar, la importancia de las innovaciones en las prácticas docentes que mejoran el rendimiento de los alumnos y reducen el fracaso escolar.

Se evidencia entonces que además de las políticas gubernamentales de los países y los esfuerzos independientes de organizaciones y universidades, los educadores no se están adaptando a las necesidades reales del contexto (alumnos,



sociedad...) y que se está desperdiciando un tiempo preciado para motivar y desarrollar mejores competencias en los alumnos, así como potencializar positivamente las relaciones entre el binomio docente/alumno o alumno/alumno.

Por ello, se debe profundizar en los esfuerzos realizados y en la disposición y apertura que los educadores reflejan ante la incorporación de las TIC como herramientas pedagógicas, pues es un factor a favor del proceso de enseñanza aprendizaje que ha de ser tomado en cuenta, y sobre esta base, el desafío para que finalmente las TIC trasciendan al ámbito educativo como lo ha hecho en todos los espacios de la vida contemporánea.

Sobre todo en latinoamérica, los gobiernos, deben conectarse con la sociedad del conocimiento actual, para que las políticas educativas sean significativas y de amplio alcance, de lo contrario se perpetúa la desigualdad cuando niños y jóvenes se enfrentan al mundo globalizado.

Es así que frente a este reto, los docentes, desde su labor en la escuela, deben reflexionar sobre las intencionalidades y objetivos de sus currículos educativos y sus programas de estudio, y tomar la autodeterminación de enriquecer su pedagogía diaria a través de las TIC en una cultura transformadora.

II.3 LA FORMACIÓN DOCENTE EN VENEZUELA Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

En la LOE (2009), se establecen las políticas sobre la carrera docente, la formación permanente de estos profesionales y las características de idoneidad de este colectivo. Así es como en el artículo 6º apartado 2 literal “h” sobre la regulación, supervisión y control del Estado Venezolano se lee que el mismo velará por:

La idoneidad académica de los y las profesionales de la docencia que ingresen a las instituciones, centros o espacios educativos oficiales y privados del subsistema de educación básica, con el objeto de garantizar procesos para la enseñanza y el aprendizaje en el Sistema Educativo, con pertinencia social, de acuerdo con lo establecido en la ley especial que rige la materia (p. 9)

El Capítulo IV de la referida ley, sobre la Formación y Carrera Docente se reconoce al Estado Venezolano asumiendo una de sus funciones indeclinables, la formación docente. De esta manera se señala que dichas políticas, programas y proyectos se desarrollarán a través de leyes especiales que se dicten en lo

relativo a la coordinación de educación universitaria.

De su Artículo 39 se desprende que el Estado deberá diseñar, dirigir y administrar políticas de formación donde se promuevan los valores fundamentales de los profesionales de la educación, su formación integral y el desarrollo de sus potencialidades y aptitudes que propicien la innovación del conocimiento.

Los medios de comunicación, las nuevas tecnologías o las formas de pedagogía innovadoras también se encuentran reflejadas en el marco legal educativo de la República Bolivariana de Venezuela.

Comenzando por su Carta Magna, en el Artículo 108 se ve expresado “...*Los centros educativos deben incorporar el conocimiento aplicación de las nuevas tecnologías, de sus innovaciones, según los requisitos que establezca la ley.*”(p.37)

Es así como también en la Ley Orgánica de Educación -LOE- (2009) en su Artículo 6° se hace referencia a las competencias del Estado Venezolano, contemplando que el mismo planificará, coordinará y ejecutará políticas y programas en materia de innovaciones pedagógicas, comunicaciones alternativas y el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación.

En su Artículo 14° se resalta la importancia de la didáctica centrada en la innovación y procesos creativos, adecuando estrategias y recursos a las necesidades e intereses de los estudiantes.

La Ley Orgánica de Protección al Niño, Niña y adolescente -LOPNA- (2007) también hace referencia al acceso de los niños y jóvenes a los distintos medios informativos como parte esencial en su desarrollo, reconociendo la importancia de los medios de comunicación social como herramienta de educación para la formación ciudadana y de vida de los hombres y mujeres dentro de una sociedad globalizada.

A través del decreto presidencial N° 253 de 1999 se crea en la República Bolivariana de Venezuela la nueva cartera ministerial con el denominado “Ministerio de Ciencia Tecnología”. Este ministerio surge como mandato constitucional ya que el desarrollo científico y tecnológico se le consagra como una de las prioridades de la Nación.

Desde este ministerio se inician diversas acciones y políticas públicas destinadas a darle respuesta a la iniciativa científica y tecnológica. Por ello, a un año de su constitución se dicta el decreto 825 que expresa la voluntad prioritaria del Gobierno



Nacional del acceso y uso de Internet. En los artículos 5, 7, 8 y 11 del referido decreto encontramos por ejemplo que a través del Ministerio de Educación se marcarán las directrices para darle formación y capacitación al magisterio sobre el Internet, el comercio electrónico y la sociedad del conocimiento. De igual forma se da un plazo de 3 años a partir de la emisión del decreto para que todos los programas de educación se encuentren en formato Internet, de manera que permitan el aprovechamiento de las facilidades interactivas.

En el año 2000 se crea el FONACIT -Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación- con la misión de financiar proyectos y programas en el área del conocimiento científico y tecnológico para el desarrollo social del país.

En ese mismo año y aprovechando el fondo de financiamiento surgen los Infocentros, espacios públicos dotados con computadoras y acceso a Internet instalados en diversas localidades a nivel nacional como escuelas, bibliotecas, centros comunitarios, centros culturales, entre otros. Su propósito según se desprende de la página oficial de la Nación (http://www.gobiernoenlinea.gob.ve/gobierno_al_dia/infocentros.html)

- Para democratizar el acceso a Internet y que todos los ciudadanos manejen las nuevas tecnologías y con ellas tengan acceso a la información y al conocimiento.
- Para acercar al ciudadano común a todas las instancias del Gobierno gracias a la gestión vía electrónica de los servicios públicos.
- Para que las empresas y los profesionales tengan acceso a nuevas oportunidades de negocio y nuevos empleos.
- Para que niños, jóvenes y adultos tengan acceso al conocimiento de forma entretenida.
- Para proveer el acceso oportuno a información relevante para una actividad productiva y social dentro de una comunidad.

En el año 2001 es aprobada la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación –LOCTI-, sometida a modificaciones y reformas en dos oportunidades 2005 y 2010. Dicha Ley marca un precedente importante en el país en cuanto a la posibilidad de acceso a las TIC-tecnologías de información y comunicación-, ya que establece la inversión obligatoria de entre el 0,1% y el 2% del ingreso bruto de las grandes empresas públicas y privadas en proyectos del área. De esta manera instituciones educativas sin fines de lucro pueden crear laboratorios de computación en sus instalaciones y desarrollar programas educativos con el uso de las TIC.

Ese mismo año se crea la Fundación Bolivariana de Informática y Telemática FUNDABIT, organismo adscrito al Ministerio del Poder Popular para La Educación con la intención de apoyar el uso de las TIC en el proceso educativo de la Nación promoviendo el desarrollo integral del individuo.

A partir del año 2009, a través del referido Ministerio conjuntamente con el Ministerio del Poder Popular para la Educación se inicia un proyecto piloto denominado “Canaima” que se basa en la dotación masiva de computadores portátiles a niños de 1er grado de primaria de las escuelas públicas de Venezuela. Para ello se hace convenio para su fabricación con Portugal por su experiencia con el Proyecto Magallanes, el cual consiste en la producción de computadores portátiles de bajo costo a través de la trasnacional Intel que han sido entregados a los escolares de ese país para el desarrollo de habilidades tecnológicas y la incorporación de las TIC a las escuelas.

Sobre este programa educativo tecnológico, en Venezuela se instala en cada portátil un software libre de creación venezolana llamado también Canaima. El día de su inauguración expresó el Ministro del Poder Popular Para la Educación, Héctor Navarro (2009) sobre la formación y capacitación de los docentes en el manejo de las herramientas tecnológicas en sus ámbitos escolares *“...los talleres que se estarán realizando promueven la formación permanente de los docentes, garantizando la calidad de la praxis pedagógica y permitiendo al maestro, sea innovador, investigador y promotor del desarrollo del pensamiento humanista, ambientalista, tecnológico, científico y social de la educación venezolana”*

(<http://www.radiomundial.com.ve/yvke/noticia.php?29519>) .

De la misma manera la Viceministro de la Articulación de la Educación Bolivariana Yris Sánchez (2009) para ese entonces agregaba la importancia de las herramientas tecnológicas como formas didácticas *“El docente contará con una herramienta más para el proceso de enseñanza, y a su vez de acuerdo al proyecto de aprendizaje se elaborarán los contenidos, tanto para la teoría como la práctica, dando un uso pedagógico y didáctico de las computadoras”*

<http://www.radiomundial.com.ve/yvke/noticia.php?29519> .

Es así como en resumen se puede observar que en el caso venezolano, y los textos legales de la República Bolivariana de Venezuela antes mencionados, así como el diseño de algunas políticas públicas, reflejan una visión de avanzada con respecto a los lineamientos mundiales de organismos multilaterales en materia de información y tecnología educativa. Ejemplo de ello



la UNESCO en su Programa de Comunicación e Información en el cual se destacan los tres objetivos principales en los que se sustenta dicho programa según el sitio Web <http://www.unesco.org/es/sanjose/communication-information/>

Fomentar la libre circulación de ideas y el acceso universal a la información.

Promover la expresión del pluralismo y la diversidad cultural en los medios de comunicación y las redes mundiales de información. Promover el acceso de todos/as a las TIC

Pero ¿ha sido suficiente? ¿Ha avanzado Venezuela con respecto al resto de los países latinoamericanos y del mundo desde las citadas fechas? ¿Cuánto falta por desarrollar? ¿Contamos con el seguimiento necesario en el tema tecnológico?

Parte de estas interrogantes se ven reflejadas en los resultados de la investigación.

III. MARCO METODOLÓGICO

Para el desarrollo de la investigación se plantearon unos objetivos y se diseñó una investigación que pudiese dar respuesta a los mismos. A continuación se describen con precisión los mencionados puntos.

III.1 OBJETIVOS

El objetivo general de la presente investigación se describe de la siguiente manera:

- Identificar las experiencias de formación para docentes en ejercicio que incorporan las TICs para la transformación de las prácticas pedagógicas en los países investigados.

Los objetivos específicos que se desprenden del mismo son:

- Elaborar esquema comparativo con los indicadores relevantes para valorar la experiencia de cada nación.
- Sistematizar las buenas prácticas en cuanto a capacitación docente en TICs para poder ser replicadas en otros contextos y/o redes.

Para poder lograr los mencionados objetivos la investigación se perfiló en un tipo de estudio y de diseño específico, los cuales se describen a continuación

III.2 TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.

La investigación se enmarcó en una primera fase dentro de los llamados estudios descriptivos, que según Hernández, Fernández y Baptista (2010) son aquellos que buscan especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades y en este caso en específico de las políticas públicas educativas referidas a las TIC en cada país que son susceptibles a un análisis. Este tipo de estudio tiene como propósito revisar y mostrar con precisión las dimensiones de una situación o fenómeno en particular tomando en cuenta los atributos o indicadores relevantes.

Por otro lado el diseño de la investigación fue de tipo no experimental, transversal descriptiva (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), ya que se recolectaron datos en un momento único para poder describir distintas variables o indicadores y analizar su incidencia.

III.3 MUESTRA.

Estuvo conformada por ocho (8) países de Suramérica. La muestra fue aleatoria. Los países seleccionados fueron: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela.

III.4 RECOLECCIÓN DE DATOS.

Esta fase se realizó a través del análisis de datos secundarios, centrado en la revisión de los portales educativos de los países integrantes de la muestra y en archivos electrónicos que contienen documentos pertinentes para la investigación.

La recolección de datos se realizó en dos partes, una primera que incluyó un paneo general de la situación de las TIC en cada país para poder contextualizar la segunda parte del análisis que se enfocó en la revisión de lo que se ha hecho en capacitación docente para la formación específica en TIC.

Para esta segunda parte se definieron los indicadores que permiten evaluar la experiencia en cada país. Estos son:

- Propósito de la capacitación docente en TIC.
- Población objetivo, número de participantes y ediciones.
- Portales e implementadores.
- Oferta de capacitación disponible en los portales.



III.5 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

III.5.1 PROPÓSITO DE LA CAPACITACIÓN

Países	Propósito de la Capacitación
Argentina	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reducir brechas digitales 2. Incorporar las TIC en los procesos educativos 3. Equidad educativa 4. Mejorar la calidad educativa 5. Intercambiar estrategias didácticas y experiencias
Brasil	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reducir brechas digitales
Chile	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reducir brechas digitales 2. Incorporar las TIC en los procesos educativos 3. Mejorar la calidad educativa 4. Desarrollar las competencias esenciales del siglo XXI
Colombia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incorporar las TIC en los procesos educativos 2. Intercambiar estrategias didácticas y experiencias
Ecuador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incorporar las TIC en los procesos educativos
Perú	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incorporar las TIC en los procesos educativos 2. Involucrar al sector empresarial en la educación
Venezuela	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incorporar las TIC en los procesos educativos 2. Promoción del software

En cuanto al propósito de la capacitación, este se agrupó en ocho (8) grandes categorías. Es importante resaltar que en un mismo portal se pueden compartir dos o más de los propósitos mencionados. La complejidad del objetivo que persigue cada país en cuanto a la capacitación depende del camino que ya han recorrido con sus docentes. En este caso, la experiencia chilena muestra cómo se realizó un primer gran esfuerzo para reducir la brecha digital, y sin embargo, este continúa siendo un aspecto pendiente dentro de su política a pesar del grado de especialización que han alcanzado en la formación en TICs. Los chilenos destacan la importancia de alcanzar las competencias digitales esenciales para el siglo XXI, expresándolo en documentos de su propia producción que se encuentran disponibles en sus portales.

El propósito más común en el continente es incorporar las TIC a los procesos educativos, el cual se corresponde con la necesidad de región de mejorar la calidad de la educación a través de este tipo de herramientas o estrategias.

Además de la capacitación formal, en los portales se encuentran espacios para compartir experiencias, los cuales pueden estar estrechamente ligados a la formación, ya que en muchos de los cursos, se pide a los participantes como parte de la evaluación que desarrollen evidencias o productos y estos son los que suelen aparecer en los espacios destinados para compartir.

En el caso peruano, se observa una excepción, que se quiso incluir dentro del grupo de portales, aunque no cumple con las características de portal educativo que forma parte de una política pública. La experiencia tiene que ver con la organización del sector empresarial para apoyar a la educación, quien en sintonía con organismos del estado se han tomado la tarea de desarrollar un espacio web que incluye capacitación en TICs para los docentes del Perú.

III.5.2 POBLACIÓN OBJETIVO

	ARGENTINA	BOLIVIA	BRASIL	CHILE	COLOMBIA	ECUADOR	PERÚ	VENEZUELA	TOTAL
Programa para docentes educación inicial	2	4	2	2	3	2	3	1	19
Programa para docentes educación básica/primaria	6	4	3	3	3	3	4	2	28
Programa para docentes educación media/secundaria	7	4	3	2	4	3	3	1	27
Programa otros (educación especial, técnicos, entre otros)	5	4	2	2	3	2	4	1	23

En la mayoría de los países los esfuerzos iniciales de capacitación se centraron en la Educación Básica/Primaria, continuando con la misma intensidad hacia la Media o Secundaria. Los programas de capacitación en algunos estados incluyen a todos los docentes,



pero no en todos se ofrecen estrategias o herramientas específicas para los docentes de educación inicial.

También hay un apartado especial para los docentes que laboran en las escuelas técnicas, se destacan los casos de Chile, Panamá y Colombia que incluyen expresamente a los docentes de educación especial en sus convocatorias de formación.

País	Portales e implementadores
Argentina	www.conectarigualdad.gob.ar : Ministerio de Educación de Argentina www.educ.ar : Ministerio de Educación de Argentina. www.portal.educacion.gov.ar : Ministerio de Educación de Argentina junto con la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
Bolivia	http://computadora.educabolivia.bo/ :Ministerio de Educación. www.educabolivia.bo :Ministerio de Educación.
Brasil	www.portaldoprofessor.mec.gov.br : Ministerio de Educación, Ministerio de Ciencia y Tecnología junto con la Universidad Federal de Goiás (UFG), la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC) y la Universidad Federal de Ouro Preto (UFOP)
Chile	www.educarchile.cl : Ministerio de Educación de Chile junto con la Fundación de Chile. www.enlaces.cl : Ministerio de Educación con las Universidades del país www.enlaces.cl/lmc :Centro de Educación y tecnología de Chile y el Ministerio de Educación de Chile junto con ENLACES.
Colombia	http://www.colombiaprende.edu.co/ : Oficina de Innovación Educativa junto con el apoyo del Ministerio de Educación. www.colombiaprende.edu.co : Oficina de Innovación Educativa con uso de Nuevas tecnologías del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. www.computadoresparaeducar.gov.co/ Ministerio de TICs
Ecuador	www.sime.educacion.gob.ec : Ministerio de educación www.planamanecer.com : Conferencia Episcopal Ecuatoriana, Ministerios de Gobierno y Educación.
Perú	http://www.perueduca.edu.pe/olpc/ : Ministerio de Educación y Dirección General de Tecnologías Educativas en colaboración con la OLPC www.aulavirtual.perueduca.pe : Ministerio de Educación y Dirección General de Tecnologías Educativas en colaboración con la OLPC
Venezuela	www.canaimaeducativo.gob.ve : Ministerio del poder popular para Ciencia, Tecnología e Innovación junto al Ministerio del Poder Popular para la Educación www.portaleducativo.edu.ve : Ministerio del Poder Popular para la Educación

El diseño e instrumentación de la capacitación no es uniforme en toda la muestra, ya que en la mayoría de los casos la tarea se atribuye a los Ministerios de Educación de cada país, en colaboración con el de Ciencia y Tecnología, mientras que en otros la experiencia se apoya en las Universidades. En la tabla presentada a continuación se evidencia la experiencia particular en cada nación.

La colaboración de las universidades resulta muy significativa, sobre todo en la instrumentación, ya que de esta manera se garantiza la disponibilidad de los tutores con las competencias para la formación de los docentes.

III.5.4 OFERTA DE CAPACITACIÓN EN LOS PORTALES

	Alfabetización digital	Herramientas TICs	TICS aplicadas asignaturas o disciplinas	Software libre	Programas 1 a 1 Y Especialización
ARGENTINA					
Conectarigualdad		1	1		
Conectarigualdad/lmc	1	1	1		1 (1 ^a 1)
Portal.educacion.gov.ar		1	1		1(Esp)
Educ.ar		1	1		
BOLIVIA					
educabolivia.bo		1	1	1	
BRASIL					
prouca.gob.br		1	1		1 (1 ^a 1)
portaldoprofessor			1		
CHILE					
Enlaces.cl	1	1	1		
Educarchile.cl	1	1	1		
Enlaces.cl/lmc		1	1		1(1 ^a 1)
COLOMBIA					
colombiaaprende.co	1	1			1(Esp)
proyecto 1 a 1	1	1			1 (1 ^a 1)
ECUADOR					
educarecuador.gob.ec					
planamanecer	1	1	1		
PERÚ					
perueduca.olpc/	1	1			1 (1 ^a 1)
Aulavirtul.pe	1	1	1		
VENEZUELA					
proyectocanaima.gob.ve	1	1		1	
Total	9	15	12	2	5 (1^a1) +2 (Esp)



La alfabetización digital se refiere a la adquisición de destrezas de uso inteligente de las nuevas tecnologías que incluye al menos el dominio instrumental de las mismas, además de la adquisición de las competencias que se relacionen con la búsqueda, análisis, selección y comunicación de datos e informaciones que permitan transformar información en conocimiento. Dependiendo del contexto de cada país el curso empieza desde el nivel básico, que es la familiarización con el equipo. En el caso de la muestra, este tipo de cursos ocupa el 22% del total de la oferta. En cuanto a la capacitación centrada en herramientas TIC, esta se enfoca en cursos de formación de un gran abanico de estrategias. Algunas de ellas consisten en el producto del software desarrollado por el propio estado/portal/equipo, como por ejemplo, el caso de Edubuntu en Panamá o el software que acompaña el proyecto Canaima en Venezuela. Otras se centran en la gran oferta de software libre disponible en la red: ofimática, cmaptools, edmodo como entorno virtual, elaboración de podcast, creación de blogs, wikis, producción de recursos multimedia entre otros. De la misma manera, en algunos casos, estas estrategias se manifiestan a través de alianzas estratégicas creadas con empresas tales como Intel que desarrolla destrezas tecnológicas de manera práctica en los docentes o Microsoft que a través de sus programas ofrecen la capacitación en el área de las TIC. La mayor parte de la capacitación se centra en contenidos de este tipo, representando un 33% de la totalidad.

La capacitación en Tic aplicada a disciplinas o asignaturas específicas, persigue integrar la tecnología en la práctica educativa, haciendo referencia a una materia en particular. El propósito es mejorar la calidad de la educación a través de la utilización y el manejo adecuado de las herramientas y estrategias tecnológicas. Dentro de la variedad de cursos se pueden observar a modo de ejemplo: enseñar Ciencias Naturales con TICs, enseñar Ciencias Sociales con TICs, matemáticas con TICs, escritura colaborativa, literatura hipertextual, software especializados para química, física y matemática, y cursos para Directivos, con herramientas para gestionar las instituciones educativas a través de la tecnología. En este tipo de capacitación se puede encontrar la presencia de software creado por parte de los equipos técnico-pedagógicos que apoyan a los portales además de las herramientas que suelen utilizarse habitualmente en la comunidad virtual. Este tipo de cursos ocupa el segundo lugar en el total de la oferta, representando el 25%.

Los programas de Especialización que se ofrecen buscan principalmente actualizar la formación de los docentes y profesores en cualquiera de sus funciones en el uso pedagógico de las TICs, Este tipo de cursos está presente en los portales

chilenos y argentinos.

La capacitación especial para la implementación de los programas 1 a 1, está orientada a formar al equipo de docentes que participa en los programas de los países donde se están implementando el sistema de aprendizaje en el cual se otorga un laptop o una tableta por estudiante. En estos casos, la capacitación es muy parecida a la que se realiza en la alfabetización digital y la de herramientas TIC.

IV. CONCLUSIÓN

A partir del estudio de la situación en cuanto a la capacitación docente en TIC como política pública en los países seleccionados en la muestra, se pudo obtener una visión general de la realidad de cada uno de estos, tomando en consideración el contexto y las distintas variables que pueden intervenir. Apartando las diferencias, nos encontramos con el denominador común del propósito general de capacitar y formar a los docentes en TIC ya que no existe dudas de que esta es una de las competencias que el siglo XXI demanda no solo a los adultos del presente sino que a los del mañana.

Este análisis permitió identificar aquellas experiencias que han obtenido los mejores resultados para en una segunda investigación poder sistematizar las buenas prácticas que pueden ser replicables en otras redes o considerar para futuras propuestas de capacitación en aquellos aspectos que se estime oportuno. Para la sistematización se deberán considerar aquellos aspectos determinantes en un programa de capacitación que logren cumplir con el desafío de incorporar la tecnología digital a los ambientes de aprendizaje y las escuelas, entendiendo que para lograrlo no solo se hace necesaria la infraestructura tecnológica y la conectividad, sino que también estén presentes el diseño instruccional, las estrategias pedagógicas y los contenidos curriculares (CEPAL, 2013).

Es imprescindible partir de la necesidad de mejorar la calidad de la alfabetización digital de los docentes, ya que la misma no puede consistir solo en aprender a usar las herramientas informáticas, sino que debe enseñar a buscar información en la Red, a poder expresarse a través de los múltiples recursos multimedia disponibles en Internet, al igual que poder colaborar y entablar comunicación a través de las redes sociales y los entornos virtuales (Área, Gutiérrez y Vidal, 2012).



V. BIBLIOGRAFÍA

- Área, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012): Alfabetización digital y competencias informacionales. Fundación Telefónica. Editorial Ariel. Madrid España. Disponible en http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/161
- Asamblea Nacional de la Republica Bolivariana de Venezuela. (2007). Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes. Publicado en G.O. (5.859 Extraordinaria). Recuperado desde <http://www.defensoria.gob.ve/dp/index.php/leyes-ninos-ninas-y-adolescentes/1347>
- Banco Interamericano de Desarrollo. TICs para la inclusión (Ecuador). Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: Sitio web del BID <http://www.iadb.org/topics/scitech/innovation/index.cfm?artid=6323&lang=es#.UICHktIwoQs>
- Cabero, J., Llorente, M., Marín, V. (2011) Las prácticas con TIC: el acercamiento a la Sociedad del conocimiento. ¿Están los alumnos capacitados? En Roig Vila, R. & Laneve, C. (Eds.) (2011). La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación. (pp. 71-81). Alcoy-Brescia: Marfil&Scuola Editrice http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu./images/stories/lapRACTICA-educativa_71_81-cap7.pdf
- CAMPUS VIRTUAL Colombia Aprende. Cursos: Innovación Educativa con uso de Nuevas Tecnologías Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: http://aplicaciones3.colombiaaprende.edu.co/campus_virtual/course/category.php?id=30/
- Caracterización de buenas prácticas en formación inicial docente en TIC (2011) Red Latinoamericana de Portales Educativos. Buenos Aires: RELPE en www.relpe.org
- Carmada, P. y Minzi, V. (2012). Manual General Introductorio. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Castellanos, M. (s.f.) Computadoras para Educar en Virtual Educa 2013. Recuperado el 5 de octubre de 2013 de: Sitio web del Ministerio de Tecnologías de la información y las Comunicaciones de Colombia <http://www.mintic.gov.co/index.php/blogs/2297-ministerio-tic-computadores-paraeducar-en-virtual-educa-2013>
- Centro Internacional de Desarrollo Tecnológico y Software Libre (CIDETYS). Acerca de CIDETYS. Recuperado el 20 de septiembre de 2013 de: sitio web <http://www.cidetys.org.pa/es/quienes-somos>

- Centro Internacional de Desarrollo Tecnológico y Software Libre (CIDETYS). Lanzamiento de Catálogo de Software Educativo Libre. Recuperado el 20 de septiembre de 2013: [sitio web](http://www.cidetys.org.pa/es/component/content/article/93)
<http://www.cidetys.org.pa/es/component/content/article/93>
- Centro Internacional de Desarrollo Tecnológico y Software Libre (CIDETYS). Edubuntu en el MEDUCA a partir de 2011. Recuperado el 22 de septiembre de 2013: [sitio web](http://www.cidetys.org.pa/es/component/content/article/92-catalogo-de-software-libre-para-la-educacion)
<http://www.cidetys.org.pa/es/component/content/article/92-catalogo-de-software-libre-para-la-educacion>
- Claro, M. (2010). Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Santiago de Chile: Naciones Unidas, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- Colegios Digitales Panamá. Recuperado el 23 de septiembre de 2013 [de: sitio web](http://colegiosdigitalespanama.webnode.cl/)
<http://colegiosdigitalespanama.webnode.cl/>
- Colegios Digitales- Panamá. Recuperado el 20 de septiembre de 2013 [de: Sitio web](http://www.calameo.com/books/0004868413653b6f18b98)
<http://www.calameo.com/books/0004868413653b6f18b98>
- Colombia Aprende. Recuperado el 13 de octubre de 2013 [de: sitio web](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-312338.html)
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-312338.html>.
- Consejo Federal de Educación (2010): Políticas de inclusión digital educativa el programa conectar igualdad. Gobierno de Argentina.
- Coordinación Nacional de Habilidad Digital para Todos. Curso tipo de HDT Unificado. Recuperado el 13 de octubre de 2013 [de: sitio web](http://www.hdt.gob.mx/hdt/assets/HDT/cursounificado.pdf)
<http://www.hdt.gob.mx/hdt/assets/HDT/cursounificado.pdf>
- “Desarrollo de habilidades digitales para el siglo XXI en Chile: ¿Qué dice el SIMCE TIC?” (2013). Ministerio de Educación de Chile. En: www.enlaces.cl
- Díaz, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. RIES. Volumen 4. N° 10. Disponible en: <http://ries.universia.net>
- Dussel, Inés (2010). Aprender y enseñar en la cultura digital. VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires : Santillana.
- Ecosistema digital. Plan Vive Digital. <http://www.vivedigital.gov.co/participa/ecosistema-digital/>



- EDUCARCHILE. Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: Sitio web <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/home>
- EDUPAN. Educación, Innovación y Tecnología. Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: Sitio web <http://www.edupan.net/edupan>
- EDUPAN. Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: Sitio web <http://www.edupan.net/>
- Empresarios por la Educación. TICS Inclusión Digital, Tecnologías de la Información y Comunicación. Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: Sitio web de la ONG:
<http://www.empresariosporlaeducacion.org.pe/proyecto.s.php?subsec=inclusion>
- Empresarios por la Educación. (2013). Memoria 2012. Empresarios por la Educación: Perú. Enlaces, innovación y calidad en la era digital 20 años impulsando el uso de las TIC en la educación (2012) Ministerio de educación de Chile. En: www.enlaces.cl
- Enlaces. (2011). Competencias y Estándares TIC para la Profesión Docente. Ministerio de Educación. Recuperado el 13 de octubre de: sitio web <http://www.enlaces.cl/libros/docentes/index.html>.
- Hernández, Fernández y Baptista (2010): Metodología de la Investigación. V Edición. McGrawHill. Chile.
- Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) (2011) Iniciativas 1:1. Departamento de Proyectos Europeos. España: Ministerio de Educación.
- Kelly, V. y Lugo M. (2011). El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativa: la gestión de las tic en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales. Argentina: Ministerio de la Nación.
- Lewin, C.; Ellis, W.; Haldane, M.; McNicol, S. (2013). Evidence of the impact of iTEC on learning and teaching. Recuperado el 13 de octubre de 2013 de: sitio web <http://itec.eun.org>
- Marques Graells, P. (2008). Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones. Disponible en: <http://www.pangea.org/peremarques/siyedu.htm>
- Marques Graells, P. (2010). Técnicas Didácticas con TIC. Grupo DIM.
- Martínez, S. (2012) Inclusión digital en la educación pública argentina. El Programa Conectar Igualdad. Revista Educación y Pedagogía, vol. 24, núm. 62, enero-abril, 2012
- MEDUCA – Gobierno de Panamá. Guía Didáctica de Educación Ambiental. Recuperado el 22 de septiembre de 2013: Sitio web <http://www.meduca.gob.pa/guiadidacticaambiental.html>

- MICROSOFT Latinoamérica. Educación. Alianza por la Educación. Recuperado el 2 de octubre de 2013 de: Sitio web <http://www.microsoft.com/latam/educacion/alianzaporlaeducacion/innovativeteachers.aspx>
- Ministerio de Ciencia y Tecnología de la República Bolivariana de Venezuela. (2001). Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación. Publicado en Gaceta Oficial N° 37.291 de fecha 26 de septiembre. Recuperado desde <http://www.ciens.ucv.ve/locti/info/LEY%20ORGANICA%20DEL%20MINISTERIO%20DE%20CIENCIA%20Y%20TECNOLOGIA.pdf>
- Ministerio de Educación de Argentina. Recuperado el 3 de octubre de 2013 de: Sitio web <http://www.educ.ar>
- Ministerio de Educación de Argentina. (S/F) Conectar Igualdad. Recuperado el 3 de octubre de 2013 de: Sitio web http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=894
- Ministerio de Educación de Brasil. Conozca a la UCA. Proyecto. Recuperado el 11 de octubre de 2013 de: Sitio web <http://www.uca.gov.br/institucional/projeto.jsp>
- Ministerio de Educación de Chile (2011) COMPETENCIAS y estándares TIC para la profesión docente. Centro de Educación y Tecnología de Chile. Disponible en: www.enlaces.cl
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado el 13 de octubre de 2013 de: sitio web <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-channel.html>
- Ministerio de Educación de Ecuador. Recuperado el 5 de octubre de 2013 de: Sitio web <http://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación de Ecuador. Recursos didácticos digitales. Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: Sitio web de EducaEcuador <http://www.educarecuador.gob.ec/menu-tr-recursos/menu-tr-recursos-didacticosdigitales.html>
- Ministerio de Educación de Perú (2012). Dirección General de Tecnologías Educativas. Recuperado el 13 de octubre de 2013 de: Sitio web <http://www.minedu.gob.pe/digete/>
- Ministerio de Educación de Perú.(2009).Capacitación a Docentes de las Instituciones Educativas en el Aprovechamiento Pedagógicos de las Computadoras Portátiles XO- AÑO -2009. Ministerio de Educación: Perú
- Ministerio de Educación de Perú.(2008).Manual del Docente PARA EL USO DE LA LAPTOP XO. Ministerio de Educación: Perú.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado el 13 de octubre de 2013 de: Sitio web <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-channel.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Competencias



TIC para el Desarrollo Profesional Docente. Recuperado el 13 de octubre de 2013 de: Sitio Web https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=gmail&attid=0.1&thid=141bccec67f13eb2&mt=application/pdf&url=https://mail.google.com/mail/?ui%3D2%26ik%3D8cc1aa74aa%26view%3Datt%26th%3D141bccec67f13eb2%26attid%3D0.1%26disp%3Dsafe%26realattid%3Df_hmq3d1n0%26zw&sig=AHIEtbRW9cXLUAW0Fg9zcXQyk1C5dqCQSw

Ministerio de Educación de la República de Panamá. Recuperado el 20 de septiembre de 2013 de: Sitio web del Ministerio de Educación de Panamá <http://www.meduca.gob.pa/>

Ministerio de Educación de la República de Panamá. Ministerio de Educación de la República de Panamá. Escuela Modelo. Transformación Curricular. [N° 3]. Recuperado el 20 de septiembre de 2013 de: Sitio web del Ministerio de Educación de Panamá <http://www.meduca.gob.pa/files/Revista%20MEDUCA%202013.pdf>

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2009). Plan de formación Docente “Uso Educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)” 2007-2013. Ministerio del Poder Popular para la Educación: Venezuela.

Ministerio de Tecnologías de la información y las Comunicaciones. Recuperado el 13 de octubre de 2013 de: Sitio web <http://www.mintic.gov.co/>

Ministerio de Tecnologías de la información y las Comunicaciones. (S/F). La formación de Docentes en TIC, casos exitosos en computadoras para educar. Recuperado el 13 de octubre de 2013 de: Sitio web <http://www.computadoresparaeducar.gov.co/website/es/Documentos/LIBRO/index.2.html>

Morris, D. (2010). E-confidence or incompetence: Are teachers ready to teach in the 21st century?. World Journal on Educational Technology. Vol 2. 141-154. Disponible: www.world-education-center.org/index.php/wjet

Movimiento Nueva Generación. Recuperado el 3 de octubre de 2013 de: Sitio web <http://www.mng.org.pa/>

PERUEDUCA. Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: sitio web <http://www.perueduca.pe/>

Portal Educativo para la Nación. Recuperado el 20 de septiembre de 2013 de: sitio web <http://portaleducativo.edu.ve/>

Prácticas en red. Recuperado el 23 de septiembre de 2013 de: sitio web <http://practicasenred.educ.ar/>

Powell, T; Dent-Micallef, A. (1997). “Information Technology as Competitive Advantage: The Role of Human, Business

- and Technology Resources”. *Strategic Management Journal*, Vol.18, núm. 5, p. 375-405.
- Prieto, A. (2011): Hábitos de uso de la web 2.0 por docentes de escuelas privadas del área metropolitana, Caracas, Venezuela. Tesis doctoral no publicada, Universidad Camilo José Cela. Madrid. España.
- UNESCO. (2005). Experiencias de formación docente utilizando tecnologías de información y comunicación. Chile: OREALC / UNESCO Santiago.
- Red Latinoamericana Portales Educativos (Relpe) (2011): Experiencias 1 a 1 en América Latina. Buenos Aires: www.relpe.org
- Red Latinoamericana Portales Educativos (Relpe) (2013): La nueva agenda de los portales educativos de América latina: casos de Argentina, Chile y Perú (2013) Buenos Aires: www.relpe.org
- Red Latinoamericana Portales Educativos (Relpe). Ya llega Virtual Educa 2012. Recuperado el 22 de septiembre de 2013: [Sitio Web http://www.relpe.org/ultimasnoticias/ya-llega-virtual-educa-2012/](http://www.relpe.org/ultimasnoticias/ya-llega-virtual-educa-2012/)
- Red Latinoamericana Portales Educativos (Relpe). Catálogo de Software Educativo Libre. Recuperado el 22 de septiembre de 2013: [Sitio web http://www.relpe.org/ultimasnoticias/catalogo-de-software-educativo-libre/](http://www.relpe.org/ultimasnoticias/catalogo-de-software-educativo-libre/)
- Research Report: Becta Review.(2005). Evidence on the progress of ICT in education. Recuperado el 14 de octubre de 2013 de: [sitio web http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=25882](http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=25882).
- Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT). Recuperado el 23 de septiembre de 2013 de: [sitio web http://www.senacyt.gob.pa/](http://www.senacyt.gob.pa/)
- SENACYT Y CIDETYS. Informática como herramienta didáctica. Recuperado el 20 de septiembre de 2013 de: [Sitio web http://cidetys.org.pa/Documentos/Manuales/Manual%20Informatica%20Basica.pdf](http://cidetys.org.pa/Documentos/Manuales/Manual%20Informatica%20Basica.pdf)
- Sistema digital para el aprendizaje perúeduca: Aula Virtual Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: [sitio web http://aulavirtual.perueduca.pe/](http://aulavirtual.perueduca.pe/)
- Sistema digital para el aprendizaje perúeduca: ¿Qué es PERÚEDUCA? Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: [Sitio web de Alianza PERÚEDUCA http://alianza.perueduca.pe/que-es-perueduca.html](http://alianza.perueduca.pe/que-es-perueduca.html)
- Sistema digital para el aprendizaje perúeduca: Fundamentos pedagógicos. Recuperado el 6 de octubre de 2013 de:



Sitio web del Programa Una laptop por niño
http://www.perueduca.edu.pe/olpc/OLPC_fundamentopedag.html

Sistema digital para el aprendizaje perúeduca: Programa Una Laptop por niño. Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: Sitio web del Programa Una laptop por niño
http://www.perueduca.edu.pe/olpc/OLPC_programa.html

Sistema integral de desarrollo profesional educativo: Descripción del Módulo Recuperado el 6 de octubre de 2013 de: Sitio web del SÍPROFE
http://sime.educacion.gob.ec/Modulo/SIPROFE/index.php?mp=9_0#

Sunkel, G. Trucco, D. Espejo, A. (2013) La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América latina y el Caribe: Una mirada multidimensional. Chile: CEPAL.

Tabletas para educar. Componente pedagógico. Recuperado el 5 de octubre de 2013 de: Sitio web de Computadores para educar
<http://www.vivedigital.gov.co/tabletas/componente-pedagogico/>

Tribunal Supremo de Justicia. Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela. Publicada en Gaceta Oficial Extraordinaria N° 5.453 de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas, viernes 24 de marzo de 2000. Recuperado desde
<http://www.tsj.gov.ve/legislacion/constitucion1999.htm>

Valzacchi, J. Asinsten, J. (2010) E-Learning – Buenas Prácticas en la Red Latinoamericana de Portales Educativos. Red Latinoamericana de Portales Educativos. Costa Rica: RELPE en www.relpe.org

http://www.gobiernoenlinea.gob.ve/gobierno_al_dia/infocentros.html

<http://www.radiomundial.com.ve/yvke/noticia.php?29519>

<http://www.unesco.org/es/sanjose/communication-information/>

TENDENCIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICA: 4 VISIONES EN 4 TIEMPOS

PEDRO CERTAD

Quizás, uno de los argumentos que mayormente he defendido se centra en que la educación actual, al menos a nivel universitario, presta mas atención a la didáctica que a la pedagogía; no solo desde la administraciones de los diseños curriculares sino también desde la esencia de la clase, desde el rol docente.

Es posible, que este separatismo se deba a la equivocada creencia que la pedagogía se orienta hacia los primeros años de vida del ser humano mientras que la didáctica es más amplia en su cobertura durante el hecho educativo y comprende mayor cantidad de aspectos formales que permean la planeación educativa, entonces ¿la didáctica es tangible y la pedagogía no?. Partiendo de esto, lo primero que me planteo es acercar al lector a evidencias de muestren que la pedagogía y la didáctica van de la mano, a partir de los resultados de un análisis del discurso pedagógico.

Simultáneamente, esa creencia que deambula en el camino híbrido de la psicología con la educación, ha pretendido dar parte preferente al aprendizaje como hecho cognitivo, construccionista o conductual, posiblemente buscando patrones, dejando a un lado lo complejo de la pedagogía y de la didáctica como su aplicación. Por ello, el segundo objetivo se pretende mostrar presenta la postura de psicólogos en el desarrollo de pensamientos



pedagógicos, viendo que, a pesar de ser colindantes son diferenciables desde su aplicación; es decir, la pedagogía y la didáctica pueden apoyarse de teorías psicológicas pero éstas no son el todo del hecho educativo, son solo una parte del complejo multidisciplinar.

Se dan entonces visiones pedagógicas a través de cuatro representantes de distintas corrientes de pensamiento y tiempos: J. Dewey como parte de la Escuela Nueva, B. F. Skinner inmerso en la llamada Pedagogía de la Transmisión y la Coacción, G. Lapassade perteneciente a la Pedagogía Institucional y P. Freire como integrante de la Pedagogía Crítica. A partir de una obra de cada uno de estos maestros se mostrarán sus ideas pedagógicas (Contenido ontológico, teleológico y axiológico), la didáctica aplicada (métodos, procedimientos, técnicas y recursos para la enseñanza y la evaluación, contenidos de la enseñanza) y, la relación pedagógica (rol del docente, rol del alumno. La organización escolar: el ambiente de aprendizaje) que se establece desde sus visiones dejando ver que el esmero en la pedagogía se mutualiza en la didáctica.

LA ESCUELA NUEVA: JHON DEWEY

John Dewey, filósofo cuya vida estuvo enmarcada entre tres grandes revoluciones originadas en la Ciencia: a) la Teoría Evolucionista propuesta por Darwin, b) la Teoría de la Relatividad de Einstein y, c) el inicio de la Era Atómica con los experimentos de Thompson, Rutherford y Niels Bohr. En todos los casos la idea del dinamismo en la vida y en el ambiente, el cambio continuo, la evolución y la adaptación se contraponen al pensamiento de las situaciones estáticas naturales como medio favorable para la observación científica que se venía desarrollando en el contexto de Dewey.

Durante su vida se caracterizó por ser un activista demócrata liberal y comunitarista, participando en grandes luchas políticas se inscribió en el movimiento Progresista mirando las posibilidades del futuro creyendo que la democracia estadounidense podía encontrar su realización en la reconstrucción de las instituciones sociales. Tanto él como los progresistas soñaban con una sociedad verdaderamente democrática y totalmente libre de la opresión y de la corrupción que provenían de las tradiciones feudales y autoritarias del viejo mundo. (Rockefeller, 1991)¹

1 Rockefeller, S. (1991) *John Dewey. Religious faith and democratic humanism*. New York: Columbia University Press.

Se hace presente en las ideas de Dewey el pensamiento de Hegel y así él mismo lo manifiesta: “la síntesis de Hegel de sujeto y objeto, materia y espíritu, lo divino y lo humano... representaron un inmeso alivio, una liberación”. (Dewey, 1929)² Por otra parte, tal como se mencionó al principio, su apropiación de Darwin contribuyó a la redefinición del ser humano como un organismo adaptativo que transforma activamente su medio y se transforma a sí mismo, erigiendo el cambio como dimensión fundamental de la vida humano. Siendo anterior a Skinner define y separa la concepción dualista de estímulo y respuesta.

En la obra *Experiencia y Educación*, Dewey hace varias cosas a la vez. En primer lugar elabora un trabajo filosófico de reconstrucción de los conceptos centrales de la pedagogía. En segundo lugar, la valoración de la práctica pedagógica en función de los efectos que esta tenga en los alumnos y en por último la conceptualización de *experiencia educativa* como una crítica a la educación tradicional y al extremo progresista.

En la obra de Dewey, tanto la Psicología como la Filosofía y la Pedagogía constituyen las tres vertientes que confluyen para formar la obra de Dewey. Desde la Psicología expone una suerte de manifiesto funcionalista sobre el acto reflejo y propone la separación del estímulo y la respuesta. La Filosofía la expone como un método para abordar los problemas de los hombres (Dewey, 1917). En la Pedagogía, no cabe duda, fue un pensador avanzado a su tiempo, formando parte del movimiento de Escuela Nueva o Escuela Activa con un punto de complejidad, agudeza y radicalidad especial.

Para Dewey, la Pedagogía es el espacio donde se pone a prueba la filosofía del maestro como una forma reflexiva de valoración de estas prácticas a través de la observación y reflexión permanente por parte del maestro:

“Si estamos dispuestos a concebir la Educación como el proceso de formar disposiciones fundamentales, tanto intelectuales como emocionales, hacia la naturaleza y hacia los demás, la filosofía puede ser definida como la Teoría General de la Educación. Si una filosofía va a dejar de ser simbólica, su valoración de la experiencia pasada y su programa de valores

2 *From absolutism to experimentalism.* J. A. Boydston (Ed.) *The later work, 1925-1953*, Vol. 5, 1929-1930. Carbondale, Southern, Illinois University Press.



deben tener consecuencias sobre la conducta”. (Dewey, 1918)³

No considera la Pedagogía como ciencia y prefiere concebirla como un arte que incluye a la ciencia dentro de sí misma, pues no cree que pueda transformarse en ciencia como la Ciencia Natural ya que las cuestiones humanas no son susceptibles a convertirse en reglas para la práctica pedagógica pues la misma experiencia del individuo es particular, no puede ser generalizada ni normada con otros individuos, esto forma una parte enriquecedora de su idea pedagógica pues debate el eficientismo y la generación de la medición que proponía Thorndike.

Con esta idea experiencial, Dewey pretende redefinir la pedagogía que hasta el momento se administraba en la escuela centrándose en cuatro ideas centrales de la práctica pedagógica: a) la experiencia educativa, b) el método de aprendizaje, c) el rol del maestro y d) el gobierno escolar.

Para Dewey la *experiencia educativa* viene a constituir la totalidad de las relaciones del alumno con el entorno. Esta experiencia no es necesariamente un evento de tipo cognitivo y en ésta el individuo actúa sobre el mundo y el mundo sobre el individuo, una relación activa y compleja que viene a determinar acciones educativas. Lo importante de esta experiencia es que no solo transforma al alumno en el momento, para Dewey existe una transformación en el pasado y en el futuro: “constituye una reconstrucción de la experiencia pasada y modifica la cualidad de las experiencias posteriores” (Dewey, 1938)⁴

Desde la didáctica, para Dewey las experiencias genuinamente educativas deben: incitar la curiosidad, fortalecer iniciativas y generar fuertes deseos para que en un futuro el alumno aborde los problemas que se le presenten ante cualquier otra experiencia y para valorar si esta experiencia es educativa el maestro debe fijarse en dimensiones de esa experiencia: la continuidad y el carácter interactivo: “Yo considero que la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación”.

Las materias de enseñanza son para Dewey conjuntos de información y destrezas que han sido elaboradas en el pasado y la

3 *Philosophy and Democracy*. J. A. Boydston (Ed.) *The middle work, 1899-1924*, Vol. 11, 1918-1919. Carbondale, Southern, Illinois University Press.

4 Dewey, J. (1938) *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada

misión de la escuela es transmitirlos a las nuevas generaciones. Los libros de texto son los principales representantes del saber y la ciencia del pasado y el maestro son los órganos mediante los cuales el alumno se pone en una relación efectiva con las materias.

El propósito con que se diseñan las actividades inteligentes parte de la experiencia que ya tienen los alumnos y tiene en vista desde un principio su fin, supone una previsión de cada una de las consecuencias que nacerán en su desarrollo. La previsión de estas consecuencias supone para Dewey la inteligencia del individuo y parte de la observación de éste de las condiciones en las que se produce el fenómeno, posteriormente, la significación de lo observado, lo que trae a él la percepción de las consecuencias que resultarán cuando se actúe sobre lo que se observa conduciéndolo a obtener algún tipo de juicio que ponga en relación lo que se observa y lo que se recuerda para ver lo que significan. (Dewey, ob. Cit.)

En la relación pedagógica, la Escuela Nueva viene a ser la corriente y el ambiente en el cual la fuente primaria del control social reside en la misma naturaleza del trabajo realizado como una empresa social en la cual todos los individuos tienen la misma oportunidad de contribuir y respecto a la cual todos sienten responsabilidad. Se requiere un pensamiento y una planeación previa de las actividades y el educador es el responsable del conocimiento de los alumnos así como del conocimiento de las materias que se facilitarán, la selección de las actividades y la organización para que se produzca una igualdad en las oportunidades de participación.

El maestro debe seleccionar los conocimientos provenientes de las materias de estudio que sean de utilidad para el abordaje de los problemas surgidos de la experiencia de los alumnos y que a su vez estimulen nuevas formas de indagación. Es necesario reconocer que la pedagogía propuesta por Dewey revela un efecto liberador sobre la relación del maestro con el conocimiento. El maestro deja de ser concebido como un “administrador de la enseñanza” y de unas materias de estudio diseñadas para pasar a ser artista, académico, experimentador y creador de las condiciones necesarias para que una experiencia sea educativa garantizando la continuidad de ésta tanto con el pasado como con el futuro. Es necesario que esté atento a la dirección que toma la experiencia sin suprimir a los alumnos y sin que se transformen los propósitos para los cuales fueron ideadas las experiencias, también debe estar atento a las actitudes y hábitos que surjan durante la situación educativa conduciéndolos a un desarrollo continuado del alumno.



Específicamente en cuanto a la experiencia y la educación:

“Al maestro que une la educación con la experiencia presente incumbe una misión más seria y más difícil. Ha de conocer las potencialidades para dirigir a los alumnos a nuevos campos que se relacionan con experiencias ya vividas y ha de usar este conocimiento como criterio para seleccionar y disponer las condiciones que influyen en su experiencia presente” (Dewey, ob.cit.)

El alumno debe reflexionar sobre el proceso en su conjunto a fin de encontrar su sentido, entendido este como el “...capital acumulado para tratar inteligentemente ulteriores experiencias.” (Dewey, Ob. cit.) El papel del alumno es activo y dinámico.

La propuesta pedagógica de Dewey fue evidentemente adelantada a su época, y aun hoy sigue siendo de difícil aplicación pues supone para muchos docentes una pérdida del control de la clase y un otorgamiento de facultades al alumnos que quizás ni este mismo pueda manejar. Se hace evidente que la idea del Conductismo ha calado fuertemente en el pensamiento del maestro. En otros casos la Escuela Nueva supone improvisación y rompe el paradigma de la clase preparada, planificada de la que no escapa ningún detalle, la clase del docente y no para el alumno.

LA PEDAGOGÍA DE LA TRANSMISIÓN Y LA COACCIÓN: B. F. SKINNER

Considerado como el segundo personaje, después de Freud, con más influencia en la psicología del siglo XX, y luego de las investigaciones de Thorndike y su principio de Ley de Efecto, con un particular humor, Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) desarrolla un modelo formal de aprendizaje producido por la asociación entre una respuesta y su consecuencia, a lo que llamó *Condicionamiento Operante*.

Movido inicialmente en la psicología por la filosofía, Skinner lee diversas obras de Proust (literato francés influido por el impresionismo) lo que lo lleva a la auto-observación y posiblemente ha de haberle otorgado cierta inclinación hacia la Escuela de la Gestalt, pero tiempo más tarde, sus lecturas de la obras: *Fisiología del Cerebro* y *Psicología Comparada* (Loeb, 1900), *Los Reflejos Condicionados* (Pavlov, 1927), y *Filosofía* (Russel, 1925) lo conducen de la mano a simpatizar con el conductismo propuesto por Watson a través de la obra *El Cuidado Psicológico de los Bebes y de los Niños*. (Watson, 1928)

Para 1939, con la Segunda Guerra Mundial, se le presenta a Skinner la oportunidad de aplicar su idea del condicionamiento operante a los militares norteamericanos con un proyecto llamado *Project Pigeon* cuya intención fue la de mejorar los sistemas de armamento para lo que propone entrenar palomas para que guiasen los misiles, una idea un tanto descabellada pero para Skinner posible. También propone, a raíz de su experiencia como padre, la caja de Skinner en la publicación *Baby in a Box*, invento muy alabado pero también muy criticado quizás porque muchos científicos no se preocuparon por ir más allá de la simple visión directa del artefacto.

Hacia 1968 Skinner inicia la escritura de un nuevo libro “Más allá de la Libertad y la Dignidad” (Skinner, 1971) defendiendo la postura de que el ser humano no puede ser libre: “Una persona nunca llega a ser autosuficiente de verdad” (Bowen, ob cit; p. 290), ya que la libertad es un concepto controlado por las contingencias ambientales introduciendo el hábil manejo de los conceptos de cultura y responsabilidad, las interacciones sociales o influencia social es importante para Skinner, lo que pone de manifiesto alguna traza de influencia ideológica proveniente de las ideas de Rousseau y Dewey acerca de dichas actividades sociales. Esta obra fue un completo bestseller en Estados Unidos ya que emerge en un momento controversial: la Guerra de Vietnam, los derechos de los negros, las protestas de género, entre otras, todas apuntando al incremento de la libertad y dignidad del ser humano.

Entre 1974 y 1984 editó su autobiografía en tres volúmenes: *Particulars of my life* (1974), *“The shaping of a behaviorist”* (1979) y *“A matter of consequences”* (1984). También en 1974 publicó *“Sobre el Conductismo”*, un libro cuyo objeto fue exclusivamente resolver de forma sencilla algunos de los principales errores y malentendidos que se habían ido desarrollando sobre el análisis de la conducta. También, llevando a cabo una recolección de artículos y trabajos, publicó tres libros: *“Reflections on Behaviorism and Society”* (1978), *“Upon Further Reflection”* (1987), *“Recent issues in the Analysis of behavior”* (1989).

Con el diseño y creación de la máquina de enseñar se deja ver que la Educación para Skinner tiene un componente tecnológico interesante, de hecho considera a la Educación como esa tecnología responsable de la construcción de la sociedad ideal y que debe reformularse en sus prácticas académicas, tal como lo refiere Bowen (1986)⁵:

5 Bowen, J. (1986) *Teorías de la Educación: innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. Mexico:Limusa



Si se parte de las fascinantes perspectivas de una ciencia del aprendizaje en continuo avance, constituye una gran conmoción volcarse a esa rama de la tecnología que más directamente toca con el proceso de aprendizaje; la educación. (p. 278)... La educación es quizá la rama más importante de la tecnología científica y afecta profundamente las vidas de todos nosotros. (p. 281) ... las técnicas que van apareciendo del estudio experimental del aprendizaje no están diseñadas para “desarrollar la mente” o para fomentar algún “entendimiento” vago ... están ideadas para establecer aquellas conductas precisas que toman como prueba de dichos estados y procesos mentales. (p. 284)

El aprendizaje es el proceso que de alguna manera modifica la vida del ser humano, la educación es la técnica o el conjunto de técnicas que será responsable de ayudar al cambio o fijación de una conducta. Es entonces cuando un estímulo es propiciado y captado por el aprendiz el cual va a producir una respuesta a dicho estímulo según el conocido esquema Estímulo - O - Respuesta (E-O-R), lo que pareciera no quedar especificado es la “caja negra”, ese proceso, el qué pasa entre el estímulo y la respuesta en el individuo. Es posible que en esa caja (O) quepa lo que corresponde a la didáctica.

En cuanto al propósito de la educación para Skinner, se enmarca en la modificación de las conductas del ser humano y su finalidad se centra en el comportamiento esperado por parte de este ser humano que de alguna forma contribuya a la conformación de esa sociedad ideal. En consecuencia, los valores a desarrollar esta educación propuesta por Skinner serán aquellas actuaciones que propicien y justifiquen la conformación de una nueva sociedad y que a su vez se desempeñen como reforzadores de comportamiento social.

La manera de enseñar por preferencia para Skinner es la que proviene del método científico, expresado en términos de las modificaciones de la conducta posibles en un ambiente controlado, el cual podemos entender como un laboratorio. Tal como se mencionó anteriormente, un estímulo produce una respuesta y el refuerzo inmediato promueve el aprendizaje. Entre ese estímulo y la respuesta respectiva se introduce la modificación conductual y transitivamente según esta manera de enfocar el trabajo de Skinner, la didáctica.

La enseñanza programada es el método escogido por Skinner y está basada en su concepto del condicionamiento operante, (definido más adelante) lo cual debe producir una conducta

programada.

Skinner crea, como se describió al inicio de este trabajo, “La Máquina de Enseñar”, un recurso para la enseñanza de las materias de álgebra y gramática, en el aula de educación superior, por tanto los contenidos para esta enseñanza ya estaban predefinidos en los currículos y programas de aprendizaje correspondiente. La evaluación del aprendizaje se daba por el número de aciertos efectivos logrados por el aprendiz durante la interacción con el recurso, en caso de que la respuesta no fuese la correcta se le proporcionaba al alumno un refuerzo y una nueva oportunidad para su selección adecuada impidiendo avanzar a nuevas temáticas si la anterior no había sido aprobada, una prelación obligada.

Para Skinner, la relación pedagógica, es ese proceso educativo, sus actores: docente y alumnos desempeñan roles que son precisos para que el aprendizaje se produzca según el esquema Estímulo-Conducta-Refuerzo (E-C-R) en un escenario educativo:

- El maestro es responsable del reforzamiento del acierto y este refuerzo debe ser inmediato durante una contingencia. Aunque esto es complicado más que todo cuando el maestro maneja grupos grandes, Skinner considera necesarias estas condiciones: “Quizá la crítica más seria contra el actual sistema de clases es la relativa falta de frecuencia en el reforzamiento” (Bowen, ob.cit), por ello logra convenir la idea del reforzamiento en bloque de tareas.
- El papel supervisorio del maestro es importante durante la clase, sin embargo esto no es condición en el avance del aprendiz.
- Cada niño progresa a su propio paso, más no se deja de lado el carácter prescriptivo de la instrucción, una planificación no sistémica que sea responsable por el objetivo logrado.
- El docente debe sostener una homeóstasis en la clase proveyendo de complejidad o simpleza y guiando al alumno por caminos interesantes y diferentes en su instrucción. El maestro es el guía del proceso: “puede acelerar el proceso o dirigirlo ligeramente por otros lados, pero no puede enseñar sino sólo auxiliar al alumno para que él aprenda” (Bowen, ob.cit; p. 288)
- La relación del docente con el alumno es de suma importancia ya que en estas relaciones sociales surgen situaciones que no se pueden sustituir por el uso de un aparato mecánico. El auxilio instrumental optimiza la relación docente alumno pero no es la relación en sí



misma.

- El docente es el controlador de la enseñanza y el responsable que el alumno “para sus conocimientos” como en la mayéutica socrática: “...mientras más enseña el maestro, menos aprende el alumno:” (Bowen, ob.Cit.; p. 287) - Pareciera en este punto que Skinner tiende a simpatizar con la idea del Insight pero aclara que “una mano” lo salvó de ello.
- El alumno es un guiado por el maestro, es responsable de un logro que testimone su libertad y sus valores, y es exonerado de culpa cuando las “cosas salen mal”.

Durante nuestros años de estudio se nos hace referencia al Conductismo, corriente que además es posterior al constructivismo, y a Skinner como uno de sus más destacados representantes, como una corriente psicológica tildada de retardataria, primitiva y hasta inadecuada tras la premisa de que su obtención derivó de aplicaciones a animales más que en seres humanos y que se basa en instrucciones, aplicaciones y desmereciendo el proceso revisa solos resultados. Durante la vida académica el Constructivismo se alza como bandera para todo aquel profesional que promueve una educación de avanzada y hurga en la geist de sus alumnos para que éstos de alguna manera mayéutica produzcan un nuevo conocimiento.

Lo cierto es que se siente, sin mediar muchas palabras, una satanización hacia el conductismo y a quien haga uso de su pedagogía, un retrógrado. “Somos hijos del conductismo”, me decía constantemente en postgrado un profesor de Teorías del Aprendizaje, “estamos acostumbrados a aprender así”, tampoco lo creo. Lo que si creo es que, dependiendo de la intención docente una manera de enseñar y de aprender se justifica siempre y cuando se promueva el proceso educativo.

Quizás para un niño en etapa inicial, aplicar la pedagogía de Skinner no sea tan adecuado como hacerlo a un trabajador que requiere aprender una rutina o secuencia de tareas. Este último no necesita interiorizar la experiencia, quizás necesite de poca experiencia previa, no necesite “darse cuenta de...”, tan solo requiere memorizar pasos y en esto realizar su labor; por lo que una corriente conductual le haría ganar tiempo y aumentar la eficacia en su desempeño, entonces ¿la pedagogía de Skinner, es mala?.

Si bien todos los aspectos del hecho educativo son curiosos la evaluación lo es aun más. - ¿Cuánto saqué Profesor?, es la frase que a muchos reconforta y a otros estremece pero que todos necesitan. No importa cuánto trates de proporcionar un feedback

adecuado y oportuno, tampoco cuánta motivación promuevas al grupo, el número es la verdad heredada de la generación de la medición que se transversaliza de buena o mala manera en nuestra educación. Esto me lleva a pensar, ¿existirá entonces una aplicación pura de una pedagogía?, ¿será posible lograr deshacerse por completo de la propuesta de Skinner en Educación?, tal vez sea temerario decirlo pero no es algo que veo a corto plazo. Este fenómeno lo he observado en todos los niveles educativos, es trascendente y por más que se quieran introducir otras pedagogías la secuela conductual está presente en muchos detalles.

LA PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL: GEORGES LAPASSADE

Georges Lapassade, profesor emérito de la Universidad de París, filósofo, psicopsicólogo y etnólogo francés que en el mundo pedagógico se le conoce como uno de los fundadores y de los más notables animadores de la Pedagogía Institucional, la llamada Autogestión Pedagógica. Durante los años sesenta, junto con M. Lobrot, R. Lourau, R. Hess realizó experiencias autogestionarias en escuelas y otras instituciones sociales, que acompañaron siempre de una reflexión sobre los principios de su actuación y sobre los resultados obtenidos, hasta el punto de llegar a construir una corriente pedagógica de personalidad bien definida.

Si ubicamos el contexto histórico en el cual crece y se desarrolla el autor sería interesante ir hasta finales del S. XIX, período durante el cual el movimiento obrero planteó la gestión de sus productos por parte de sus trabajadores como reivindicación y en manifiesto de incomodidad contra el poder omnipresente del Estado, hecho éste respaldado por teóricos socialistas como Marx y Fourier, y que pueden mostrarse materializado en la Comuna de París (1871) donde según el mismo Marx, queda demostrada la capacidad de “autogobierno” de los trabajadores comunales y por ende, una muestra de sociedad autogestionada la cual puede servir de semillero que proporcionará ideas sobre las cuales cimentar las directrices de la Pedagogía Institucional. Para este momento, la revolución gestada tiene como función destruir la superestructura existente para así dejar a flote la espontaneidad creadora del cuerpo social en este caso comunal; “La autogestión es, antes que nada, esa liberación de las fuerzas instituyentes.” (Lepassade, 1986)

Durante los años veinte del siglo pasado, algunos psicólogos y sociólogos proporcionaron la prueba experimental de que la autogestión que se dio y registró en la Comuna de París podía ser una condición de rendimiento alejado de las creencias del surgimiento de un desorden improductivo.



La investigación de L. Coch y J. French (1948)⁶ demostró que los cambios son aceptados y realizados con mayor facilidad cuando son decididos por los propios interesados — en este caso por los propios trabajadores — y no por la burocracia de la empresa. La autogestión pedagógica se ubica en ese contexto y en ese punto de convergencia, tal como lo describe el mismo Lapassade:

“Nuestro trabajo de investigación sobre las instituciones educativas fue preparado, también, por los progresos realizados en otro sector — el de la terapéutica institucional — en el que encontré, además, puntos de apoyo. Progresivamente, fuimos descubriendo que nuestras críticas, primero, y nuestras construcciones teóricas y metodológicas, más tarde, coincidían con el camino recorrido desde 1942 por los psiquiatras institucionalistas. Como ellos, después de haber practicado en pedagogía los métodos de grupo y las técnicas Freinet, descubrimos, pero veinte años más tarde, en 1962, que el significado final de lo que ocurre en el campo de la formación sólo surge a la superficie a partir del momento en que nos decidimos a tomar en cuenta su dimensión institucional. Los psicoterapeutas lo habían descubierto en el ejercicio de las terapias grupales, cuya eficacia se veía limitada, si no abolida, por el cuadro institucional; y nosotros, por nuestra parte, tuvimos que admitir que los grupos de formación veían limitada su eficacia por la ignorancia, en los mejores formadores, del análisis institucional de las estructuras que organizan la formación y en las que esta se apoya”. (p. 4)

Puede hablarse entonces del nacimiento de la Pedagogía Institucional, y con ella, su instrumento técnico: la Autogestión Pedagógica, desde la influencia del pensamiento socialista en la cuna de Marx, Engels, Fourier, Proudhon conjugado con técnicas propuestas y aplicadas por Freinet y que a diferencia de Rogers el cual reduce la influencia educativa a la orientación de las relaciones interpersonales, la Pedagogía Institucional cree que son las instituciones sociales y escolares aquello que ejerce una presión educadora insoslayable. Es decir, la educación tendería a ser el resultado de las influencias que ejerce el complejo institucional en que el niño está inserto.

La Autogestión Pedagógica es considerada por Lapassade como:

6 L. Coch y J. French jr., (1948) *Overcoming resistance to change*. Vol. 1, pp. 512-532

“...un sistema de educación en el cual el maestro renuncia a transmitir mensajes y define, en consecuencia, su intervención educativa a partir del médium de la formación y deja que los alumnos decidan los métodos y los programas de su aprendizaje.”⁷

En su definición Lapassade emplea la terminología del médium y de mensaje por lo que añade: “...toda pedagogía consecuente busca, antes que nada, actuar sobre el *medio* de la formación, sobre la institución, sobre los dispositivos por los que pasan los mensajes.”

Por tanto, lo que educa es la organización grupal de los educandos: subgrupos, líderes, redes comunicativas, etc.; la organización del aula: normas, horarios, métodos de trabajo, evaluaciones, etc.; la organización de la escuela: programa educativo e ideario, dirección, claustro, edificio, etc.; y, por último, la organización del sistema educativo y de la sociedad en su conjunto: legislación, planes de estudio, inspección, u otras instancias más alejadas del sistema escolar. La Pedagogía Institucional centra sus trabajos pedagógico-educativos en el análisis y las transformación de ámbito institucional y tiene como finalidad la autogestión del alumno promoviendo la libertad de la clase en todos sus componentes y actores, la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas planteadas por la clase y la cooperación tanto es aspectos de desarrollo de la clase como en la evaluación.

La autogestión significa el desenmascaramiento de la violencia institucional, cuando por ella se entiende: a) mejorar el clima educativo y b) facilitar las relaciones interpersonales ante instituciones represivas.

En la autogestión pedagógica, los educadores y los educandos no se encuentran sometidos a reglamentos y a programas, sólo normas que ellos crearon, que se originan dentro del grupo y clase cuyo trabajo cotidiano determinan. Mientras que las las instituciones sociales son coercitivas y se hallan fuera del alcance del grupo las instituciones internas en la Pedagogía Institucional pueden dar lugar a una actividad instituyente de los educandos y esto define la Autogestión Pedagógica. (Lapassade, Ob.cit).

La clase en Autogestión Pedagógica se asemeja a una cooperativa en la cual se *administra* colectivamente el conjunto de las

7 Lapassade, G. (1986). *Autogestión Pedagógica: Un sistema en el cual los educandos deciden en que consiste su formación y la dirigen*. Barcelona: Gedisa.



actividades de la clase (sus útiles: los libros, los temas, etc.). Como se mencionó en el punto anterior, en la Autogestión Pedagógica lo que educa es la organización grupal de los educandos en subgrupos, líderes, redes comunicativas, y la organización del aula como son las normas, horarios, métodos de trabajo, evaluaciones, todo convenido previamente por la clase. Por tanto cada aspecto de la educación es una oportunidad de aprendizaje.

Para Lapassade, el educador ya no enseña directamente como en otras propuestas pedagógicas. En la Autogestión el educador se desempeña en tres posibles tendencias:

1. Los educadores proponen al grupo de educandos modelos institucionales de funcionamiento en autogestión. Esta tendencia fue iniciada por Makarenko (1917) siendo de tipo autoritaria en la concepción y la institución de la autogestión.
2. Corresponde a las concepciones norteamericanas del “autogobierno” y diferentes intentos de autoformación. Según el mismo Lapassade: “...la obra fundamental de Freinet es, a mi juicio, la que mejor define esta orientación”. El principal aporte que le otorga Freinet a esta tendencia es la invención de nuevos medios educativos como lo son: el texto libre, el diario, la correspondencia, así como los consejos de clase y de autogestión. Proviene del Plan Dalton que a su vez surge del Método Montessori, resumidos en dos puntos:
 - a. El método del Contrato
 - b. La enseñanza individualizada, de autogestión y de autocorrección.

Complementariamente menciona Lapassade:

“La pedagogía institucional del *Groupe Techniques Educatives* (F. Oury y A. Vásquez, M. Labat, B. Bessi y R. Fon vieille, en algunos aspectos) surgió de esta corriente. La importancia esencial del movimiento Freinet consiste en haber otorgado la mayor atención, en un primer momento, a lo que Makarenko llamaba *la base material de la institución*. Luego, en la invención de los nuevos medios, y finalmente, la importancia otorgada al Consejo lo que permitió la transición, tal como acabamos de destacarlo, de la autogestión restringida (la cooperativa) a la autogestión generalizada, es decir, ampliada a toda la vida de la clase.”(p.7)

3. La Orientación Libertaria: es una tendencia no instituyente en la cual los educadores se abstienen completamente de proponer cualquier tipo o modelo

insitucional y solo dejan que el grupo de los educandos encuentre e instale *instituciones internas*. En la clase, en autogestión, la antigua relación educador-educando ha sido abolida.

En cuanto a la escuela, ésta es una institución social regida por normas relativas a la obligación escolar, los horarios, la distribución del tiempo de trabajo, etc. En consecuencia, la intervención pedagógica de un educador (o de un grupo de educadores) sobre un conjunto de educandos se ubica siempre en un marco institucional: la clase, la escuela, el liceo, la facultad. (Lapassade, Ob.cit). Pero, en oposición a *Pedagogía Tradicional* de las instituciones, se propuso que se designara con el nombre de Pedagogía Institucional a una pedagogía en la cual las instituciones internas de la clase se transforman simplemente en medios cuya estructura es susceptible de ser transformada.

Para finalizar, la Autogestión Pedagógica, la cual ubico cronológicamente más próxima al pensamiento de Skinner, la concibo como la radicalización y especialización del movimiento de Escuela Nueva desde las propuestas de Freinet y Dewey. De hecho, Lepassade quien se esmera en la observación de todo el proceso pedagógico, durante la explicación de su tendencia hace referencia a Freinet en tanto este último se fija en su guía de actividades como posibles acompañantes del desarrollo inicial del alumno en el aula, siendo éste un ser activo de su propia educación y el docente un ente pasivo pero interventor en caso de que el alumno y la situación pedagógica así lo requiera.

La Pedagogía Institucional pareciera ser trascendente a la Escuela Nueva y ni se toca con el Conductismo ya que no solamente se vale de la libertad y de la experiencia tanto del alumno como del docente tal como en su momento lo pretendió Dewey, sino que también le da un valor fundamental a la institución y al medio conformador de la gnosis del alumno. Sin desmerecer las instituciones externas ya explicadas anteriormente, las instituciones internas o de la clase son las que definiran el proceso educativo del alumno. Esto hace que, a pesar de respetar las instituciones externas se consideraron antiautoritarias en la medida de que la libertad consensuada en la que se desarrolla la educación en el aula despierten la creatividad, responsabilidad, organización del tiempo y otros aspectos no menos importantes en el alumno y en el docente.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA: PAULO FREIRE

Freire, hijo de una familia de clase media pobre de Recife, Brasil; conoció la pobreza y el hambre, una experiencia que formaría sus



preocupaciones por los pobres y que le ayudaría a construir su perspectiva educativa. Se matriculó en la Universidad de Recife en 1943 en la Facultad de Derecho, donde estudió Filosofía y Psicología del Lenguaje al mismo tiempo. Se incorporó en la burocracia legal pero nunca practicó la abogacía sino que prefirió dar clases de portugués en secundaria.

Trabajando principalmente entre los pobres que no sabían leer ni escribir, Freire empezó a adoptar un método no ortodoxo de lo que puede ser considerado una variación de la Teología de la Liberación, una corriente teológica la cual intenta responder a la cuestión de cómo ser cristiano en un continente oprimido y cuyo representante más reconocido, Leonardo Boff, fue su coterráneo. En esa época, leer y escribir era un requisito para votar en las elecciones presidenciales brasileñas y no hacerlo resultaba una forma de opresión ante una clase dominante que si tenía oportunidades de hacerlo.

Paulo Freire es ubicado dentro de la Pedagogía Crítica, una Pedagogía derivada de las Ciencias Críticas, un pensamiento emancipatorio en el cual un curso de acción debe ser evaluado en acción. Esta corriente Crítica va más allá de la Hermenéutica ya que además de observar la situación y comprenderla intenta cambiarla o modificarla ya que durante su indagación encuentra desventajas entre sus actores las cuales están íntimamente ligadas a desigualdades de Poder por lo que en la *Pedagogía Liberadora* de Freire se promueven los valores de igualdad, fraternidad y respeto. Como consecuencia de su derivación de las Ciencias Críticas su atención se centra en la importancia de las interacciones entre los individuos de las sociedad, las creencias y cognición de los actores y, por último, el uso que se le da al lenguaje en el proceso de comunicación.

La obra de Freire está íntimamente ligada por el interés de que se desarrolle en el hombre una educación liberadora por lo que está dirigida a los oprimidos, por ello fija como objetivos de su propuesta pedagógica: a) la humanización del Ser y que éste se realice en su vocación, y b) desarrollar en el educando una conciencia crítica, el sujeto que opera y transforma el mundo. (Freire y Fiori, 1980; p. 43)⁸ La crítica de Freire es hacia la educación tradicional o llamada por él mismo una *concepción bancaria de la Educación* que predominada en Brasil para el momento que escribe sus obras. En esta obra *Educación Liberadora*, Freire se ocupa de la alfabetización de adultos. Su interés se muestra desde la premisa de que el pueblo es el motor de los cambios históricos pero ¿cómo los oprimidos podían ser

actores de un proceso de cambio si más de la mitad son analfabetas?, por lo que la alfabetización se convirtió en un reto pues “el analfabeta era considerado un enfermo con una enfermedad que debe ser curada”. (Freire y Fiori, ob.cit.; p. 53)

Para Freire la didáctica se fija en el diálogo, por ello se promueve una Educación Dialógica frente a una Educación Bancaria trabajando a partir del capital cultural del educando. Las actividades educativas son de diálogo con el alumno para así incorporar el bagaje cultural del alumno al currículo y evitar incluir significados impuestos por alguna cultura dominadora que pretenda ser más poderosa que la cultura proveniente del contexto del educando.

En las actividades, Freire persigue a través de estrategias y actividades problematizadoras la estimulación de la creatividad, la búsqueda, el riesgo a crear y la admiración por el mundo: “Esta concepción humanista, que rechaza los depósitos, la mera disertación o narración de los trozos aislados de la realidad, se realiza a través de la constante problematización del hombre mundo.” (Freire y Fiori, ob.cit; p. 49)

Freire no especifica sobre la evaluación del proceso educativo, sin embargo, podemos inferir que la revisión de dicho proceso o su valoración sucede en cada momento de la educación puesto que, como lo diremos más adelante, toma la idea de Freinet de la dialéctica teoría-práctica lo que introduce un carácter sistémico a la educación. Así mismo, es posible deducir que la efectividad o eficacia del proceso educativo se mostrará en la medida que el alumno sea un factor de cambio en su contexto, reconozca las variaciones de la dominación y promueva cambios para su liberación y así poder ser evaluado.

En cuanto al contenido de la enseñanza, éste sale del contexto del individuo lo que se puede entender como el desarrollo del currículo oculto. En esta obra, que como dijimos trata la alfabetización de adultos, Freire se plantea enseñar la lectura y escritura y lo hace a través de frases que tienen un significado para los educandos lo que un tema fijado toma su contenido del medio de desarrollo de sus participantes de una manera específica, no generalizada. Al este respecto Freire describe:

“Y aun cuando las palabras del silabario, los textos con ella elaborados –lo que raras veces ocurre– coincidan con la realidad existencial de los alfabetizandos, son palabras y textos regalados, como clisés, y no creados por aquellos que deberían hacerlo. En general, sin embargo, tanto las palabras como los textos de los



silabarios nada tienen que ver con la experiencia existencial de los alfabetizados. Y cuando lo tienen, se agota esta relación al ser expresada en forma altamente paternalista, de lo que resulta tratar del adulto de manera que no osamos siquiera llamar infantil” (Freire y Fiori, ob.cit; p. 55)

Para Freire la relación pedagógica que se da en el contexto educativo es bastante diferente a lo cómo se entendían estos roles alumno docente en la educación tradicional. Las posiciones de los actores educativos es cónsona con la corriente de pensamiento crítico que se desarrollan en cada obra de educación liberadora y, desde la concepción humanista resulta en la relación simbiótica de un educador-educando con un educando-educador, que puede resumirse en:

1. Nadie educa a nadie
2. Nadie se educa solo
3. Los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. (Freire y Fiori, ob.cit; p.50)

Es importante destacar que en la Pedagogía de Freire el educador es crítico de sí mismo y de su práctica constante y es reflexivo; a partir de estas características se desarrolla en su vocación reivindicando su rol docente y la autonomía de la escuela.

El ambiente de aprendizaje es el mismo mundo y las relaciones que en él surgen, en lo que Freire se diferencia con la pedagogía de Neill por ejemplo. Sin embargo, de Freinet retoma la dialéctica teoría-práctica como parte de su experiencia reflexiva, y a su vez la experiencia reflexiva pareciera retomada de Dewey.

Paulo Freire es de los pedagogos más cercanos a esta época y lo considero un poco más trabajado cuando cursamos estudios académicos en Educación que Freinet y Neill, por ejemplo. Sin embargo, y como lo he mencionado en otras oportunidades, el estudio de estas corrientes durante la educación formal se hace a vuelo rasante sin develar el pensamiento del pedagogo, solo conformados con las principales características de su propuesta a manera de receta de cocina.

En esta oportunidad considero sumamente interesante el manejo que hace Freire del *oprimido* en el contexto educativo, proponiendo que ante una resistencia surge una liberación a la dominación en la que está un alumno sometido por el opresor docente-contenido pero, ¿cómo puede darse esta liberación si el oprimido no es formado para tal fin? Esta es la pregunta problematizadora que sirvió de disparador para presentar su

propuesta en la obra de Educación Liberadora. Este breve análisis trajo a mi pensamiento algunas ideas de Michel Foucault sobre los procesos de dominación – represión presentado en términos de lucha – sumisión.

El docente, y en algunos casos el contenido, es visto como una forma de *dominación* la cual intenta apoderarse del alumno y este así lo permite. Por ello, el rol del docente para el autor cambia notablemente y pasa a ser un ser reflexivo y, en esa dialéctica de reflexión – acción – reflexión mejora su práctica docente. En algunos momentos de la lectura muestra al educador como un subversivo, como un individuo que va a ir en contra de posturas preestablecidas y autoritarias, intentando en su causa la abolición de los desequilibrios de poder y la liberación de la alienación que se produce en la sociedad, por ende, Freire pretende una declarada mejora social, un socialismo. Esta línea de pensamiento guarda continuidad con los escritos de Michael Apple en ciertas revisiones que hice sobre las políticas del texto escolar.

En cuanto a la Concepción Bancaria de la Educación, queda claro que la crítica de Freire va directamente contra esta posición hasta cómoda tanto de los educadores como de los alumnos. A este respecto, Freire hace mención de un docente poseedor del conocimiento y un alumno pasivo, un simple receptor del conocimiento que posee el docente y subyugado a su criterio, en el sentido de que el alumno solo aprenderá lo que el docente quiere siendo esto entonces una manifestación expresa de dominación. Esta corriente llamó mucho mi atención. A través de la observación de las clases de docentes de bachillerato en mi contexto de trabajo de hace años, se deja ver que la concepción bancaria de la educación es inminente e instaurada en programas educativos, currículos, instituciones educativas...

Normalmente no se le da oportunidad al alumno de la crítica, quizás por temor por parte del docente o por mal entendimiento de lo que una crítica representa, pero tampoco se le ha formado para fijar posición frente a situaciones sociales que manifiesten dominación o desigualdad de oportunidades. En este punto, el alumno está hasta cómodo siendo esa alcancía de conocimiento, descansa sobre una zona de confort en la cual obtiene los contenidos ya trabajados y elaborados, entonces, ¿cómo salir de una dominación si no hay postura crítica en la Educación ni por parte de maestros ni de alumnos?

Me ocupé también de conversar con docentes de educación primaria a manera de indagar sobre el conocimiento que tenían de Paulo Freire. En su mayoría reconocieron la importancia de Freire en su práctica pedagógica, pero cuando se profundiza se llega



solo a técnicas para enseñar a leer, nada más allá, y surgen más preguntas: ¿tristeza o comodidad?... ¿hay diferenciación entre pedagogía, didáctica y educación? No lo creo; tengo ahora más preguntas que cuando inicié la lectura y análisis de las obras.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD METROPOLITANA

NATALIA CASTAÑÓN OCTAVIO
MARÍA ALEJANDRA AGUILAR PÁRRAGA
Departamento de Ciencias de la Educación

“Un niño, un maestro, un libro y una pluma pueden cambiar al mundo. La educación es la única solución” (Malala Yousafzai, 2014)



La violencia se ha convertido en un flagelo que ha concentrado la atención, con extrema preocupación, de aquellas personas, instituciones y organizaciones que hacen vida en la sociedad de este país. Tal parece que, lejos de combatirla, minimizarla o erradicarla, hemos optado por abrirle campo al miedo y a la costumbre de aislarnos logrando que se apodere de la vida de cada venezolano y, por qué no, de muchos ciudadanos del mundo.



En este sentido pareciera que la violencia, per se, no es el problema de fondo, ya que esta “no es innata en los seres humanos, sino que es un aprendizaje” (Lleó, s/f). Esto invita a pensar que el verdadero problema pudiera radicar en la educación que se está impartiendo y cómo, encadenados por el miedo, se ha permitido que la violencia haya usurpado hasta los espacios en los que usualmente se utilizan, justamente, para enseñar y aprender: las aulas.

Ahora bien, como todo apunta a que el *problema* es la educación, ha sido pertinente virar la mirada hacia este importante proceso, de manera de determinar su influencia, su impacto a través de la investigación para, finalmente y en un futuro cercano, poder proponer políticas públicas y acciones puntuales encaminadas a disminuir, e incluso erradicar, sin falsas expectativas, este tóxico flagelo que está *encarcelando* a una población que tiene libertades y derechos humanos.

En vista la importancia que el tema de Educación para la paz y Resolución de conflictos ha despertado, especialmente en la Universidad Metropolitana, el presente apartado destaca nueve investigaciones realizadas por estudiantes de esta casa de estudios, cuyos resultados/conclusiones/propuestas se mantienen vigentes e invitan a continuar investigando en dicho tema.

La revisión de estos estudios demuestra, no solo, que la violencia y los conflictos son una realidad en las aulas, así como otros programas de promoción que fomentan y propician la cultura de paz; sino que la preocupación por atender este flagelo es genuina, auténtica. De igual forma, se consideran investigaciones que plasman la necesidad del conocimiento y manejo de estrategias de resolución de conflictos por parte de los docentes, con el fin de solventar y disminuir los índices de violencia en las aulas. En este sentido, se respalda que la Educación para la Paz y Resolución de Conflictos es un tema de gran relevancia en la actualidad, no solo en Venezuela sino a nivel mundial.

Cada uno de los trabajos aquí recopilados aportan elementos esenciales sobre los fundamentos teóricos y prácticos que se deben considerar a la hora de emprender una investigación educativa en esta área.

A continuación se presentan algunas investigaciones en las que sus autores, preocupados por los elevados niveles de violencia e intentando generar un aporte a la educación, tratan de poner sobre la mesa la importancia de la educación para la paz a la hora de diseñar políticas públicas que permitan erradicar la violencia.

ESTUDIO 1

La primera investigación consultada fue realizada por De Campos y Verger en el 2002, que lleva por título “Diseño, aplicación y evaluación de un programa de valores asociados a la paz en niños entre 8 y 9 años pertenecientes a clase baja”. Esta investigación es pertinente, ya que se buscó ver si la aplicación de un programa podía incidir en los índices de violencia y en el clima poco armónico que se presentaban en las aulas de clase de la institución seleccionada.

El estudio se fundamentó en que la escuela debe asumir su rol protagónico en la formación básica, el desarrollo de la conciencia social y la moral de los niños. Se argumenta que los niños son seres muy vulnerables a la influencia negativa de un ambiente socialmente tóxico, y que se deben tomar las medidas necesarias para contribuir en la solución de este problema. Garbarino citado por De Campos y Verger (2002 p. 19), establece que “está en manos de la escuela y demás entornos ayudar a los más vulnerables a que contribuyan en la progresiva disminución de la toxicidad social”, definiendo la toxicidad social como la influencia negativa de un ambiente que está lleno de factores de riesgo que afectan al niño en su desarrollo, como la violencia, el racismo, el abuso, el abandono, la ausencia de padres y la presencia de contravalores.

De lo mencionado se puede rescatar la presencia real de conflictos y problemas en la vida diaria de los niños sin importar su estrato social o económico, al igual que la influencia directa del ambiente en el que se desarrollan en su formación como personas, basándose en la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget cuando afirman que “el desarrollo del intelecto, es un proceso en el cual las ideas son reestructuradas y mejoradas como resultado de una interacción del individuo con el medio ambiente” (p.21). Es por ello que este estudio sirve de base para analizar que los entornos donde los niños se desenvuelven influyen en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

ESTUDIO 2

La siguiente investigación consiste en el “Diseño de un manual de actividades para el aprendizaje de la paz para niños(as) de primera etapa de Educación Básica”, realizada por Catanho y Cornejo (2002). Este estudio tuvo como objetivo general “diseñar un manual de actividades, desde las perspectivas de las inteligencias múltiples y los valores, para que los docentes de la primera etapa de educación básica faciliten en los estudiantes el aprendizaje de comportamientos individuales y sociales para la práctica de la paz



en el aula” (Catanho y Cornejo, 2002, p.15). Este manual se sustenta con la existencia de factores que afectan la paz, como la inestabilidad política, la pobreza, la inseguridad, la violencia, la desintegración familiar y otros problemas sociales, que traen consigo un ambiente de intolerancia, maltrato e irrespeto.

De la misma forma resalta al adulto educador como un muy influyente modelo a seguir de los niños, por lo que se destaca la importancia de educar para la paz a fin de que pueda crearse una convivencia armoniosa, enfocando sus actividades en función del aprendizaje de la paz de forma individual y grupal de los alumnos en el aula. Se toman en cuenta los valores como pilares que dan base a esta convivencia de paz, entre los cuales se priorizan el diálogo, el respeto, la justicia y la confianza.

Catanho y Cornejo (2002) citando a Gardner y Beauport, establecen que la inteligencia es un grupo de habilidades, talentos y capacidades mentales; e igualmente proponen la existencia de varias inteligencias y no sólo una como se consideraba anteriormente. Se argumenta que estas inteligencias “ayudan a los seres humanos a enfrentarse y desenvolverse en su medio ambiente natural y social” (p.81), lo cual implica que este pensamiento debe ser estimulado y educado para utilizarlas en favor de una sociedad armónica y tolerante, ya que el buen desarrollo de las mismas traerá una armonía interna que será reflejada al exterior con facilidad.

Este manual fue dirigido a escuelas que expresaron la interrupción de la paz en sus instalaciones y actividades diarias por diversos factores como la agresividad, la falta de diálogo, el irrespeto, entre otros. En estas escuelas se aplicaron instrumentos de recolección de datos como la entrevista, la encuesta, la observación no participativa, apoyada en una grabación y la ficha de cotejo, a docentes, padres y representantes, directivos y alumnos de dichas instituciones. Como resultado, Catanho y Cornejo (2002) reportaron que existe un gran vacío en la capacitación y entrenamiento en las docentes para motivar y estimular la práctica de los valores de justicia, respeto, diálogo y confianza, para generar conductas prosociales en los niños y niñas de la Primera Etapa de Educación Básica, por lo que la investigación refleja y sirve de base para fundamentar que existe una necesidad real de los docentes de contar con guías, conocimientos y estrategias para el manejo de la paz en el aula.

ESTUDIO 3

El estudio realizado por Campbell y Mendoza (2005) titulado, “Evaluación del curso “Educación para la Paz y Resolución de

Conflictos” del Programa AME (Actualización de Maestros en Educación) de la Fundación Cisneros, por los docentes participantes”, tuvo como objetivo evaluar el curso de Educación para la Paz y la Resolución de Conflictos correspondiente al Programa AME (Actualización de Maestros en Educación) de la Fundación Cisneros, a través de los docentes participantes. En este estudio se destacaron las distintas concepciones de “paz” contempladas: “paz negativa” y “paz positiva”. La primera de ellas hace referencia a la ausencia de conflicto interno o externo en un país, considerando que es un deber del Estado crear los pactos que garanticen el orden y la armonía de la nación. De esta forma, al desaparecer la violencia y las guerras, se logra la paz negativa (Gutiérrez 2004, citado por Campbell y Mendoza 2005, p. 33)

En cuanto a la “paz positiva”, las autoras describen teorías donde se contempla un alto nivel de justicia, armonía e igualdad y bajos niveles de violencia. No busca la desaparición completa de los conflictos, sino que se hace un intento por reducir el conflicto destructivo y fomentar el constructivo, teniendo en cuenta que es a través de una educación de calidad que se puede lograr promover la paz positiva, en la cual se incluyen elementos como el apoyo mutuo, la convivencia, protección, lealtad, alegría, entre otros.

Gracias a lo expuesto en esta investigación, se puede ver reflejada la evolución del concepto de paz y, a partir de allí, se toma como base el concepto propuesto de “paz positiva”, como el más apropiado para trabajar el tema de paz y resolución de conflictos dentro de las instituciones educativas, pues plantea el desarrollo de una cultura de paz real, donde los conflictos son vistos como oportunidades de aprendizaje que deben ser confrontadas de manera efectiva.

Campbell y Mendoza (2005) describen que el Programa AME (Actualización de Maestros en Educación), el cual está dirigido a maestros de educación básica de Latinoamérica, posee el fin de contribuir a la mejora de la calidad educativa a través del desarrollo de habilidades y la actualización de los conocimientos de los docentes participantes. Exponen que se deben realizar reformas a los programas de entrenamientos a maestros, y es entonces cuando realizan la evaluación del curso de Educación para la Paz y la Resolución de Conflictos del programa AME de la Fundación Cisneros. Este curso tuvo como objetivo “introducir a los maestros en los conceptos generales en la educación para la comprensión internacional, los derechos humanos, el desarme, el desarrollo, el conflicto y la insumisión y la educación multicultural” (Campbell y Mendoza, 2005 p. 58), el cual se



pretendía alcanzar mediante los distintos módulos ofrecidos. Asimismo, el curso cuenta con una Guía Didáctica que incluye actividades y autoevaluaciones, y videos complementarios.

En general, a través de esa investigación se buscó describir la efectividad del curso, la cual se vio reflejada en el dominio de los contenidos por parte de los docentes, la aplicabilidad que estos le han dado a los contenidos y la metodología implementada en dicho curso. Para lograrlo realizaron la evaluación de la página web del Programa AME, la guía didáctica y los videos del programa. Al analizar los resultados obtenidos en los cuestionarios, las autoras llegaron a la conclusión de que existían ciertos contenidos que no eran dominados por algunos docentes; sin embargo, la mayoría de los mismos eran dominados en su totalidad y tenían un alto grado de aplicabilidad en los salones de clases. En vista de lo anterior, las investigadoras destacaron que “el curso es adecuado, completo y actualizado” (Campbell y Mendoza, 2005, p. 101).

Se puede tomar la información que esta investigación provee como un punto de partida para la creación de programas de orientación y educación para la paz y resolución de conflictos a nivel cualquier nivel (nacional e internacional). Del mismo modo, se recomienda que dichos programas sean introducidos en los pensa de la carrera de Educación Inicial y Primera Etapa de Básica de las distintas universidades del país, sirviendo como programas de prevención y formación docente en lo que respecta a la Paz y Resolución de Conflictos, con el fin de que los egresados obtengan los conocimientos necesarios sobre el tema y sean capaces de llevarlo a la práctica en su ejercicio docente.

ESTUDIO 4

“Proyecto de implantación de la figura del juez de paz escolar en el municipio Chacao”, es otra investigación en la que se resalta el ambiente escolar violento y las situaciones de agresión en las escuelas que afectan la calidad de la educación de sus estudiantes. Esta investigación fue llevada a cabo por Hani, en el 2009.

En este estudio, Hani (2009), plantea la importancia de que los alumnos “adquieran las destrezas y habilidades para vivir dentro de una cultura de justicia de paz, logrando de esta forma que incorporen valores de ciudadanía, democracia, justicia, igualdad, libertad y sobre todo la participación como valor principal” (p.2). En este estudio se plantea que el juez de paz es una herramienta para la solución de conflictos, la cual se aplica a través de la mediación. Igualmente, establece que “se trata de generar una conciencia colectiva sobre la necesidad de una cultura para la paz,

entrelazada en la sociedad con tanta fuerza que, no deje lugar a la violencia” (Hani, 2009, p.2). Con la instauración de este programa se buscó brindar herramientas que fomenten en los estudiantes el desarrollo de habilidades sociales, que las puedan utilizar a favor de resolver conflictos interpersonales de forma no violenta, dentro y fuera de las instalaciones escolares. Se tiene como fin “ayudar a los alumnos y alumnas a que busquen soluciones participativas y respetuosas entre las partes que enfrentan un conflicto” (Hani, 2009, p. 3).

Igualmente es propicio destacar la definición de conflicto para Hani (2009), quien lo refleja como “una situación en que existen necesidades, intereses, propósitos u objetivos incompatibles o que al menos, son percibidos así por las partes involucradas” (p.35). A lo que se plantean y priorizan cuatro estrategias de resolución de los mismos: la mediación, negociación, conciliación y arbitraje.

Una de las aristas más relevantes de este estudio fue la capacitación del personal docente, paso que se llevó a cabo en la implantación de este proyecto, el cual consistía en que todas las docentes de las escuelas participantes conocieran y comprendieran los fundamentos de los medios alternativos de resolución de conflictos, con el principal propósito de que adoptaran práctica en el uso de las técnicas y herramientas con las cuales se sustentaría el proyecto.

Finalmente, Hani (2009) concluye que los conflictos se deben abordar de forma positiva y creativa; fomentar un clima de diálogo, tolerancia y cooperación en la comunidad escolar, sirviendo de soporte para afianzar la cultura para la paz; prevenir la perpetuación de problemas entre alumnos o alumnas y evitar la aparición de la violencia; así como construir, en algunos casos, una alternativa al procedimiento disciplinario.

ESTUDIO 5

Esta investigación se titula “Estudio descriptivo de los conflictos y su resolución entre los niños del nivel preescolar del Colegio Integral El Ávila”, realizada por Ayala y Polanco (2010).

Las autoras mencionadas anteriormente señalan que el estudio descriptivo de los conflictos y su resolución entre los niños del nivel preescolar del Colegio Integral El Ávila se sustenta en el desarrollo social de los niños, que citando a Schaffer (2000 p.34) “son las pautas de conducta, los sentimientos, conceptos y actitudes que los niños demuestran en relación con otros, los cuales van cambiando y evolucionando a lo largo de su desarrollo, ya que van adquiriendo la capacidad de comportarse



de acuerdo a las normas sociales que existen en su entorno”. Según las autoras, en este proceso influyen diversos factores que determinan los comportamientos de los niños, y destacan la teoría de Brofenbrenner, en la que las distintas estructuras relacionales afectan el desarrollo del niño. Esta teoría resultó de gran importancia para dicha investigación, ya que permite comprender que los cambios que ocurran en los distintos niveles influyen en el niño, por lo que si se realiza un cambio en este tenor con las docentes, siendo el nivel más cercano al niño, se podrá lograr un desarrollo en función de una cultura de paz.

Posteriormente, se resalta el concepto de agresión como una conducta natural del ser humano, y en la cual los docentes y padres tienen un rol esencial para el proceso de control y manejo de estas conductas antisociales. Según Schaffer (2000) citado por Ayala y Polanco (2010, p.64) “la agresión y las conductas prosociales son estrategias opuestas de solución de problemas, las cuales el niño va construyendo al crecer y convivir con otras personas”, destacando así la importancia de que el niño observe en su entorno y adquiera de él estrategias efectivas de resolución de conflictos, que lo ayuden a resolverlos de forma armoniosa y contribuir con un ambiente de paz tanto en la escuela como en su hogar. Este estudio es de gran relevancia, ya que afirma la importancia del docente y de los conocimientos que este tenga de los conflictos y sus formas de resolverlos para determinar las conductas y la relación del niño con su entorno social.

Para obtener una perspectiva clara de las situaciones violentas en la escuela seleccionada, se utilizaron diversas técnicas de recolección de datos, como la observación y el cuestionario, siendo esta última la más asertiva en esta investigación, ya que a través del cuestionario las docentes pudieron ofrecer una perspectiva clara y precisa de las interacciones entre sus alumnos en el salón de clases e igualmente plasmar los conocimientos y estrategias que poseen para manejarlas.

Como resultado se obtuvo que las docentes de la escuela conservan diversas estrategias de resolución de conflictos, conocen los conceptos básicos y reconocen su rol como mediadoras ante estos, pero no se lleva a la práctica ninguna de ellos cuando surge un conflicto en el aula de clases.

ESTUDIO 6

“Efectividad de las estrategias para manejar conflictos en el aula utilizadas por las maestras del Preescolar Simón Bolívar”, investigación llevada a cabo por Lyon en 2010.

Este trabajo tuvo como objetivo principal “describir las estrategias que utilizan las docentes de niños entre 4 y 6 años del preescolar Simón Bolívar para manejar los conflictos en el aula, así como también determinar cuáles son las más efectivas en ciertas edades y por qué” (Lyon, 2010, p. 11). La importancia de tomar un trabajo como este radica principalmente en conocer cuáles estrategias utilizan ciertas docentes y auxiliares para mediar en los conflictos que se presentan en sus aulas de clases, con el fin de tener así un punto de referencia.

Dentro del marco teórico, se encuentra un compendio de información referente a los conflictos y las visiones de los conflictos fundamentadas en cuatro (4) teóricos importantes como lo fueron Sigmund Freud, Charles Brenner, Dale Boesky y Paul Gray. Posteriormente, se hace alusión a los tipos de conflictos de los centros educativos, tales como conflictos de relación, de rendimiento, de poder y de identidad (Casamayor, 1998, citado por Lyon 2010, p. 36-38). Aunado a los anteriores, se proponen otros conflictos frecuentes en los centros escolares: conflicto como oposición de intereses entre dos o más partes, perseguir intereses diferentes, expresar opiniones diferentes, diferencias por la obtención del poder, estructuras que incitan la competencia, invasión de un rol o una función y necesidad de recursos que no se definen (Viñas 2004, citado por Lyon 2010, p. 40). A través de ello se ve reflejado que no existe una única división de los tipos de conflictos y por ello se deben tomar como base las teorías o concepciones que más se identifiquen con la investigación que se busca llevar a cabo.

Más adelante se encontró un tema de gran interés: disciplina positiva, la cual “permite a los niños tranquilizarse hasta que puedan volver a funcionar a partir de su cerebro racional (córtex), pudiendo así solucionar sus problemas y aprender” (Nelsen, 2002, citado por Lyon, 2010, p. 48). Esta disciplina muestra cómo se toma en consideración al niño para que sea partícipe de su propio aprendizaje, superando los fracasos y enfrentando los problemas que se le presenten. La disciplina positiva se basa en ciertos principios básicos del comportamiento humano, entre los cuales se destaca que todas las personas merecen respeto y dignidad, que los niños necesitan de estímulos positivos para animarse y portarse bien, y que la humillación y la vergüenza solo trae consecuencias negativas a largo plazo.

Al aplicar y analizar los distintos instrumentos de recolección de datos, la autora reportó como resultados que con frecuencia los docentes y auxiliares utilizan el time out, pedir disculpa a los compañeros, el refuerzo y castigo, los cuales reflejan un tipo de autoritarismo al ser el/la docente quien impone la aplicación de



los mismos como forma para solucionar un conflicto, imponer la norma y mantener el control. Otro método utilizado por las docentes, en menor escala, fue la conversación, siendo incluso el método más efectivo, ya que involucra al niño, y “la comunicación es fundamental y es la base de la resolución de un conflicto” (Kleinmann, 2005, citado por Lyon, 2010, p. 127).

En definitiva, los resultados del trabajo arrojan que existen estrategias para la resolución de conflictos aplicadas por las docentes que no son las más apropiadas. Esta conclusión sirve como referencia para comparar si dichas estrategias son aplicadas igualmente en colegios públicos y privados, o si existen diferencias significativas entre unos y otros.

ESTUDIO 7

El siguiente trabajo lleva como título “Diseño de una Guía de Actividades dirigida a docentes de niños(as) de cinco (5) y seis (6) años de edad para promover la Paz en el aula”, realizada por De Sousa y Trejo (2011), la cual tiene como objetivo principal el diseño de una guía de actividades, identificada en el título.

En su marco teórico exponen información relevante sobre la paz, símbolos de paz y educación para la paz, destacando la concepción que la UNICEF (1992) le da a la misma:

Un proceso de promoción del conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a los niños, los jóvenes y los adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto la violencia evidente como la estructural; resolver conflictos de manera pacífica; y crear condiciones que conduzcan a la Paz, tanto a escala interpersonal, como intergrupala, nacional o internacional. (s/p)

Asimismo, determinan que la Paz es un proceso que viene dado primero en el interior de los individuos, y que luego se va exteriorizando a los distintos sistemas que los rodean. De igual forma, destacan la importancia de la familia y la escuela para propagar una cultura de paz.

Cadenas y Madio (2010) citado por De Sousa y Trejo (2011) propusieron ocho pilares de Educación para la Paz, los cuales son: apoyo a la diversidad, voluntad y fortalezas personales, comunicación y diálogo, creatividad e imaginación moral, valores universales, derechos humanos, conciencia ecológica y resolución de conflictos. Partiendo de dichos pilares, las autoras proponen

una guía de actividades dirigida a niñas y niños de cinco (5) y seis (6) años, tomando como base las pautas evolutivas de dichas edades y la teoría de *High Scope* sobre el aprendizaje activo.

Los resultados de dicha investigación reflejaron avances significativos en cuanto a la identificación de la presencia o ausencia de actividades favorecedoras de la Paz dentro de los salones de clases. Uno de los resultados más relevantes fue la importancia que el 100% de las encuestadas le concedieron a realizar actividades dentro del aula que promuevan la Paz, por lo que estaban interesadas en contar con una guía de actividades para favorecer la Paz.

A través de los datos arrojados, se puede concluir que el “Diseño de una Guía de Actividades dirigida a docentes de niños(as) de cinco (5) y seis (6) años de edad para promover la Paz en el aula” atendió a una necesidad y un interés real. Esta guía sirve como herramienta para apoyar y complementar las planificaciones de las docentes, brindando no solo los conocimientos teóricos sino una serie de estrategias prácticas y didácticas que pueden ser aplicadas diariamente en las aulas de clases, partiendo de la premisa que es un interés y una necesidad real de las docentes contar con recursos como este.

ESTUDIO 8

La presente investigación fue realizada por Stauffer y Baffi (2012) y tiene como título “Exploración de la efectividad de la Guía de Actividades diseñada para docentes que atienden niños(as) de cinco (5) y seis (6) años de edad para promover la Paz en el aula”

Entre las distintas manifestaciones de violencia escolar, Stauffer y Baffi (2012) hacen referencia a las expuestas por Bidetik (2002): *violencia contra los adultos, violencia de los adultos contra los niños, violencia contra las cosas y violencia entre pares*. Para prevenir la ocurrencia de dichas manifestaciones de violencia, destacan la importancia de generar estrategias que permitan prevenir y abordar las distintas situaciones violentas.

Asimismo, se consideran relevantes los tres ámbitos generales a los que hacen referencia sobre la prevención de la violencia, los cuales son: “el aprendizaje cooperativo, la educación para la paz a través de los ejes transversales del currículo y la gestión democrática de la convivencia escolar” (Ortega 1998, citado por Stauffer y Baffi, 2012, p.16). Las autoras concluyeron que se debe buscar la causa que genera el conflicto para poder resolverlo de una forma no violenta, mediante la implementación de



herramientas y estrategias efectivas, y mediante una educación para la paz. Como ejemplo de estrategia, se plantea el diseño de la Guía de Actividades realizado por Trejo y De Sousa (2011).

Posteriormente, Stauffer y Baffi (2012) se concentraron en la Educación para la Paz desde una visión multifacética expuesta por EURED Curriculum (2001), en la cual se propone alcanzar una cultura de paz mediante una educación basada en distintos enfoques, interrelacionados entre sí, tales como la educación para el desarme, la educación intercultural, la educación para el desarrollo y la justicia social, la educación para el desarrollo sustentable, la educación para los derechos humanos, la educación para la democracia y la educación para la no-violencia.

Luego de continuar con un marco teórico que incluyó conceptos y explicaciones fundamentales sobre el tema en cuestión, se procedió a realizar el análisis de la aplicación de la guía diseñada. Stauffer y Baffi (2012) concluyeron que fue significativa la realización de talleres informativos y de capacitación, sobre cómo utilizar y manipular el manual entregado. A través de los mismos se fortalecieron los conocimientos en cuanto a la Paz, y se orientó a las docentes a que pusieran en práctica las actividades planteadas en la guía, realizando adaptaciones en caso de ser necesarias según el contexto de cada aula.

A través de la evaluación desarrollada, se puede utilizar la información obtenida como referencia para la creación de programas de orientación y educación para la paz que respondan a las necesidades existentes y en los cuales participen tanto los docentes como los familiares y demás miembros de la sociedad. Del mismo modo, se propone que en conjunto con la elaboración de guías, se realicen programas de formación, como cursos y talleres, que sirvan de orientación a los docentes en cuanto a la utilización de los recursos materiales ofrecidos. De esta forma, se logrará que se ponga en práctica lo aprendido y que se obtenga un alcance mucho mayor.

ESTUDIO 9

El último estudio reflejado en este material es titulado “Comparación del nivel de conocimiento y la aplicación de estrategias de resolución de conflictos entre los docentes del sector público y del sector privado del Estado Miranda”, desarrollado por Hernández y Mastrangelo (2014). El objetivo principal de esta investigación fue comparar el nivel de conocimiento y aplicación de estrategias de resolución de conflictos entre los docentes del sector público y los docentes del sector privado. El diseño de la investigación fue no experimenta,

de tipo comparativa, donde no se pretendió manipular las variables seleccionadas sino establecer posibles relaciones existentes entre ellas.

La muestra fue seleccionada intencionalmente, conformada por un total de sesenta sujetos (treinta de escuelas públicas y treinta de escuelas privadas), quienes ejercen funciones en educación inicial y educación primaria. La recolección de los datos fue transeccional, a través de un cuestionario con el cual se pudieron identificar los conocimientos y las estrategias de resolución de conflictos que poseen los dos grupos de la muestra seleccionada, para luego comparar los mismos.

Los resultados más resaltantes fueron:

- Los docentes del sector privado y del sector público evidenciaron tener conocimientos sobre la violencia, los tipos de violencia y las bases teóricas para identificar y prevenir los tipos de violencia.
- En cuanto a la presencia de distintos problemas de violencia en las aulas de clase, ambos sectores coincidieron en sus respuestas al revelar que los problemas más comunes son los problemas de disciplina y el maltrato entre compañeros.
- Ambos grupo manifestaron a que las causas de violencia se atribuyen a la ausencia de educación en valores en la familia, lo cual indica que ninguno de los dos sectores reconocen la importancia del rol de la escuela como agente de cambio, y por ende no reconocen su labor docente como indispensable para lograr cambios y cubrir las necesidades de la sociedad actual.

A través de los resultados arrojados, se puede concluir que ambos sectores evidencian distintas necesidades, fortalezas y carencias con respecto a los conocimientos y estrategias de resolución de conflictos, por lo que los planes de formación y capacitación docente deben adaptarse a las características evidenciadas en cada sector.

CONCLUSIONES

Luego de haber hecho un recorrido por los distintos estudios, programas e investigaciones que se han realizado en la temática de Educación para la Paz y Resolución de Conflictos en la Universidad Metropolitana en los últimos 10 años, se puede reafirmar la necesidad imperante de atender el problema de la violencia que se vive actualmente en las aulas de todo el país, el



cual se plantea con diversos enfoques, causas y aproximaciones, pero todos coinciden en la necesidad de instaurar una cultura de paz, en brindar herramientas a las docentes, alumnos, padres y representantes para que puedan afrontar situaciones de la vida diaria aplicando valores, principios y dejando de lado la violencia. Igualmente se vio como factor común la importancia de la escuela y de los docentes como actores fundamentales y prescindibles para lograr los objetivos que se plantean.

Es por ello que para la realización del presente trabajo se tomarán en cuenta los resultados arrojados por las distintas investigaciones abordadas, considerando:

- La presencia real de conflictos y problemas en la vida diaria de los niños, sin importar su estrato social o económico. La necesidad de evaluar si las actuales docentes contaron durante su formación con programas relacionados con la Paz y Resolución de Conflictos, incluidos dentro de los pensa de la carrera Educación Inicial y/o Primera Etapa de Básica.
- La importancia del adulto como modelo a seguir, quien debe enfocar sus actividades en función del aprendizaje de la paz de forma individual y grupal, para promover en sus alumnos la posibilidad de desenvolverse en ambientes armoniosos
- El vacío en la capacitación y entrenamiento en las docentes para motivar, estimular y promover la práctica de los valores, que permitan generar conductas prosociales. El beneficio que otorga a los docentes contar con guías de actividades para promover la paz, que complementen sus planificaciones diarias
- La necesidad de realizar programas de formación, como cursos y talleres, que sirvan de orientación a las docentes en cuanto a la utilización de guías o materiales ofrecidos sobre el tema de la paz y resolución de conflictos.

Es importante que todas estas consideraciones sean abordadas desde el punto de vista de la investigación, de manera tal de lograr los insumos y los argumentos sólidos para proponer y ejecutar acciones en pro de la Educación para la Paz, generando así una cultura que aumente la calidad de vida acompañado de elevados niveles de justicia y reducidos niveles de violencia.

BIBLIOGRAFÍA

Ayala y Polanco (2010). Estudio descriptivo de los conflictos y su resolución entre los niños del nivel preescolar del

Colegio Integral El Ávila.

Campbell y Mendoza (2005). Evaluación del curso “Educación para la Paz y Resolución de Conflictos” del Programa AME (Actualización de Maestros en Educación) de la Fundación Cisneros, por los docentes participantes.

Catanho y Cornejo (2002). Diseño de un manual de actividades para el aprendizaje de la paz para niños(as) de primera etapa de Educación Básica.

De Campos y Verger (2002). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de valores asociados a la paz en niños entre 8 y 9 años pertenecientes a clase baja.

De Sousa y Trejo (2011). Diseño de una Guía de Actividades dirigida a docentes de niños(as) de cinco (5) y seis (6) años de edad para promover la Paz en el aula.

Hani (2009). Proyecto de implantación de la figura del juez de paz escolar en el municipio Chacao.

Hernández y Mastrangelo (2014). Comparación del nivel de conocimiento y la aplicación de estrategias de resolución de conflictos entre los docentes del sector público y del sector privado del Estado Miranda.

Lira, Y., Vela Álvarez, H. y Vela Lira, H. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. Revista Innovación Educativa. ISSN: 1665-2673. Vol. 14, número 64.

Lleo, R. (s/f). La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica. Disponible en: <http://www.cip.fuhem.es/violencia/revbiblio.html>
Consultado el: 25 de Noviembre del 2011.

Lyon, E. (2010). Efectividad de las estrategias para manejar conflictos en el aula utilizadas por las maestras del Preescolar Simón Bolívar.

Stauffer y Baffi (2012). Exploración de la efectividad de la Guía de Actividades diseñada para docentes que atienden niños(as) de cinco (5) y seis (6) años de edad para promover la Paz en el aula.

UNICEF (1992)

Yousafzai, M. (2014). Discurso ante la Asamblea General de la ONU. Disponible en: http://www.un.org/content/es/_vidout/video1060.shtml.
Consultado el: 5 de noviembre de 2014.



CALENDARIO

LA ENCICLOPEDIA

Quienes conocen el significado del vocablo griego paideia (παιδεία) de seguro comprenden con mayor amplitud lo que implica el término enciclopedia (ἐγκύκλιος παιδεία - enkyklios paideia), empleado en el siglo XVIII por los franceses Jean D'Alambert (1717-1783) y Denis Diderot (1713-1784) para nombrar a su proyecto editorial que recogería entre sus páginas todo el conocimiento posible producido hasta el momento.

Originalmente la Enciclopedia constituyó un enorme esfuerzo de publicación iniciado en 1751 y que concluiría 35 volúmenes después en 1772. En sus páginas podían consultarse más de 70.000 artículos, acompañados por más de 3.000 ilustraciones. Su recepción inicial fue mixta, recibiendo halagos e imprecaciones. Lo que sí es innegable es que tanto la burguesía como la aristocracia y la realeza la disfrutaron mucho, siendo el rey Luis XV uno de sus más denodados lectores.

Las colaboraciones en la redacción de los artículos de la Enciclopedia fue variadísima y en la larga lista podemos encontrar los nombres de Charles de Mostequieu, quien escribió acerca del gusto; Jean Jacques Rousseau, quien escribiría sobre teoría política y las artes; François Marie Arouet Voltaire, quien se

destacó con artículos sobre historia, literatura y filosofía; y Robert Turgot, quien escribió sobre economía, física, etimología y filosofía, por sólo mencionar unos pocos.

Quizás para nosotros en el siglo XXI el titánico esfuerzo editorial que implicó la Enciclopedia se mire algo difuso en virtud de las facilidades que las nuevas tecnologías han brindado a la producción y difusión del conocimiento. En la actualidad, la enciclopedia por excelencia es Wikipedia. Este proyecto editorial digital, iniciado en enero de 2001 por Jimmy Wales y Larry Sanger, se ha definido a sí misma como una *enciclopedia libre, poliglota y editada colaborativamente*. Cuenta hoy con más de 37 millones de artículos en 287 idiomas distintos que incluyen sin más al náhuatl y al esperanto, el latín y el chino clásico. Únicamente en inglés, Wikipedia posee más de 4 millones de artículos, mientras que en español cuenta con cerca de 700.000.

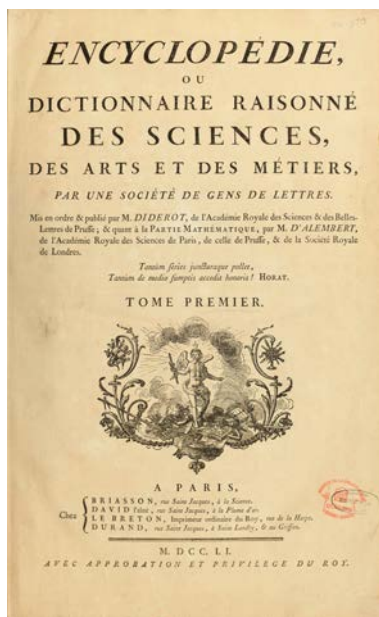
Su curioso nombre, *Wikipedia*, es una combinación del vocablo hawaiano *wikiwiki* (rápido), muy empleado para hacer referencia a sitios web creados de manera colaborativa, y enciclopedia, haciendo referencia al proyecto original ilustrado del siglo XVIII. Sus fundadores han indicado que la misión de Wikipedia es la de hacer accesible a todos todo el conocimiento disponible en todos los idiomas. Sin embargo, Wikipedia se alimenta del trabajo colaborativo voluntario de muchas personas y, por esta razón, su contenido cambia constantemente.

Mucho se ha discutido sobre la confiabilidad y veracidad de los artículos que componen Wikipedia, pues sólo el 19% de los colaboradores cuentan con títulos de postgrado y sólo el 4% cuenta con un PhD. No obstante, en revisiones recientes se ha comprobado que la veracidad óptima de la información contenida en Wikipedia es de un 80%. De hecho, se estima que Wikipedia tiene unos 3,6 errores por artículo, mientras que la Enciclopedia Británica posee unos 2,9. Para 2015, Wikipedia ha anunciado un plan para mejorar en un 25% la calidad de su contenido.

Es importante considerar que 8 de cada 10 estudiantes emplean Wikipedia como primera fuente de información y es globalmente el sexto sitio web más visitado, con una cifra de aproximadamente 6 billones de visitas anuales. En 2005, la mayoría de los docentes prohibía a sus estudiantes el uso de esta herramienta, pero para 2012 ya eran muy pocos los que lo hacían, hoy muchos lo estimulan. Se debe tener presente que dada la cualidad digital de Wikipedia, facilita el plagio en los trabajos escolares, aunque se estima que alrededor de un 10% de los estudiantes de bachillerato y la universidad optan por copiar sus contenidos sin realizar las debidas referencias.



En todo caso, cada una a su manera, tanto la Enciclopedia de D'Alambert y Diderot como *Wikipedia*, han colocado la información y el conocimiento sobre un amplio abanico de temas a disposición del público general, revolucionando el modo como aprendemos de manera diversa. Cuando en 1750, hace 250 años, se iniciaron las reuniones propiciadas por los dos sabios franceses para la concreción del proyecto que sería denominado *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, probablemente nunca imaginaron que estarían concibiendo una revolución más amplia, profunda que aquella que estallaría en 1789, cuyos indetenibles alcances han permeado la revolución digital de las últimas décadas. En honor a este maravilloso proyecto del Siglo de las Luces, presentamos aquí extractos del discurso que abre el primer tomo de la *Enciclopedia* escrito por Jean D'Alembert y que vale la pena releer en este mundo globalizado e interconectado de incesante intercambio de información.



Frontispicio de la edición original de la *Enciclopedia* (1751)

DISCURSO PRELIMINAR

Por Jean Le Rond D'Alembert

Primera parte

La Enciclopedia que presentamos al público es, como su título indica, obra de una sociedad de hombres de letras. Si no figurásemos entre ellos podríamos asegurar que todos ellos son favorablemente conocidos y dignos de serlo. Pero sin querer adelantar un juicio que corresponde a los sabios pronunciar, nos incumbe al menos el deber de evitar ante todo la objeción que más puede perjudicar al éxito de tan gran empresa. Declaramos, pues, que no hemos incurrido en la temeridad de asumir solos un peso tan superior a nuestras fuerzas, y que nuestra función de editores consiste principalmente en poner en orden materiales cuya parte más considerable nos ha sido suministrada. Ya habíamos hecho expresamente la misma declaración en el cuerpo del *Prospectus*, pero acaso hubiera debido ir a la cabeza. Con esta precaución, hubiéramos al parecer contestado de antemano a multitud de gentes no letradas, e incluso a algunas gentes de letras, que nos han preguntado cómo dos personas podían tratar de todas las ciencias y de todas las artes, y que, no obstante, habían reparado en el *Prospectus*, puesto que se han dignado honrarlo con sus elogios. Así, pues, el único medio de evitar radicalmente que reaparezca su objeción, es emplear en destruirla las primeras líneas de nuestra obra. Este comienzo va, pues, destinado únicamente a aquellos de nuestros lectores que no juzguen oportuno ir más lejos. A los demás les debemos una explicación mucho más extensa sobre la formación de la Enciclopedia: la encontrarán a continuación de este Discurso; pero esta explicación, tan importante por su naturaleza y por su materia, requiere unas previas reflexiones filosóficas.

La obra que iniciamos (y que deseamos concluir) tiene dos propósitos: como Enciclopedia, debe exponer en lo posible el orden y la correlación de los conocimientos humanos; como Diccionario razonado de las ciencias, de las artes y de los oficios, debe contener sobre cada ciencia y sobre cada arte, ya sea liberal, ya mecánica, los principios generales en que se basa y los detalles más esenciales que constituyen el cuerpo y la sustancia de la misma. Estos dos puntos de vista, de Enciclopedia y de Diccionario razonado, determinarán, pues, el plan y la división de nuestro Discurso preliminar. Vamos a considerarlos, a seguirlos uno tras otro, y dar cuenta de los medios por los cuales hemos tratado de cumplir este doble objeto.

A poco que se haya reflexionado sobre la relación que los descubrimientos tienen entre ellos, es fácil advertir que las ciencias y las artes se prestan mutuamente ayuda, y que hay por consiguiente una cadena que las une. Pero si suele ser difícil reducir a un corto número de reglas o de nociones generales cada ciencia o cada arte en particular, no lo es menos encerrar en un sistema unitario las ramas infinitamente variadas de la ciencia



humana.

(...)

Las Bellas Artes están tan unidas a las bellas letras, que el mismo gusto que cultiva las unas lleva también a perfeccionar las otras. En la misma época en que nuestra literatura se enriquecía con tantas bellas obras, Poussin pintaba sus cuadros, y Puget hacía sus estatuas; Le Sueur pintaba el claustro de los Cartujos, y Lee Brun las batallas de Alejandro; en fin, Quinault, creador de un nuevo género, ganaba la inmortalidad con sus poemas líricos, y Lulli daba a nuestra música naciente sus primeros rasgos.

Hay que reconocer, sin embargo, que el renacimiento de la pintura y de la escultura fueron mucho menos rápidos que el de la poesía y el de la música, y la razón no es difícil de comprender. Desde que se comenzó a estudiar las obras de los antiguos de toda clase, las obras maestras de la antigüedad, que habían escapado en gran número a la superstición y a la barbarie, impresionaron a los artistas esclarecidos; no se podía imitar a los Praxíteles y a los Fidias más que haciendo exactamente lo que ellos hacían; y el talento no tenía más que mirar bien: así, Rafael y Miguel Ángel no tardaron mucho en elevar su arte a un punto de perfección que no ha sido superado desde entonces. En general, siendo el objeto de la pintura y de la escultura más bien cosa de los sentidos, estas artes no podían menos de preceder a la poesía, porque los sentidos tuvieron que ser afectados por las bellezas sensibles y palpables de las estatuas de la antigüedad, antes que la imaginación percibiera las bellezas intelectuales y fugitivas de los antiguos escritores. Por otra parte, cuando aquella comenzó a descubrirla, la imitación de esas mismas bellezas, imperfecta por su servidumbre y por la lengua extranjera que utilizaba, no pudo menos de perjudicar a los progresos de la imaginación misma. Imagínese por un momento a nuestros pintores y a nuestros escultores privados de la ventaja que tenían de trabajar la misma materia que los antiguos: si hubiesen perdido, como nuestros literatos, mucho tiempo en buscar y en imitar mal esta materia, en lugar de pensar en emplear otra, para imitar las obras mismas objeto de su admiración, sin duda hubieran recorrido un camino mucho menos rápido y todavía estarían buscando mármol.

En cuanto a la música, ha debido llegar mucho más tarde a cierto grado de perfección, porque es un arte que los modernos han tenido que crear. El tiempo ha destruido todos los modelos que los antiguos habían podido dejarnos en este género, y sus escritores, al menos los que nos quedan, no nos han transmitido sobre la música más que conocimientos muy oscuros o historias más propias para maravillarnos que para instruirnos. Por eso, varios de

nuestros sabios, impulsados quizá por una especie de amor a la propiedad, han pretendido que nosotros hemos llevado este arte mucho más lejos que los griegos, pretensión que la falta de monumentos hace tan difícil de apoyar como de destruir, y que sólo muy débilmente puede ser combatida por los prodigios, verdaderos o supuestos, de la música antigua. Tal vez fuera permitido conjeturar con alguna verosimilitud que aquella música era por completo diferente de la nuestra, y que si la antigua era superior por la melodía, la armonía da a la moderna ciertas ventajas.

Seríamos injustos si, con motivo de la explicación en que acabamos de entrar, no reconociéramos lo que debemos a Italia; de ella hemos recibido las ciencias que después han fructificado tan abundantemente en toda Europa; a ella debemos sobre todo las artes y el buen gusto, de las que nos ha proporcionado un gran número de modelos inimitables.

(...)

SAN JUAN BOSCO, 200 AÑOS DEL MAESTRO DE LOS JÓVENES



San Juan Bosco en una
fotografía anónima de c. 1880.

El 16 de Agosto de 1815, el Piamonte italiano vio nacer a Giovanni Melchiorre Bosco Occhiena, mejor conocido como San



Juan Bosco. Se cumplirá este año el bicentenario de su nacimiento y la comunidad salesiana de todo el mundo se prepara para celebrarlo. Pero ¿qué hizo Don Bosco (como suelen llamarle los más jóvenes)? A lo largo de una vida de trabajo incansable fundaría la Congregación Salesiana, la Asociación de Salesianos Cooperadores, el Boletín Salesiano, el Oratorio Salesiano y el Instituto de las Hijas de María Auxiliadora, promoviendo además la creación de la Asociación de Ex Alumnos Salesianos. Sin embargo, será el desarrollo de un sistema pedagógico moderno, que rechazaba el castigo como parte de la educación, lo que dará a este sencillo hombre de Iglesia su lugar en la historia.

En 1847, Don Bosco escribía: “Os presento un método para la vida alegre y fácil, pero suficiente para poder ser el consuelo de vuestros padres, el honor de vuestra patria, buenos ciudadanos en la tierra y, después, moradores felices del cielo.” (*El joven previsto para la práctica de sus deberes*, Turín) La meta fijada por él apuntaba así a formar al hombre que pudiese ser no sólo buen cristiano, sino un buen ciudadano. Estaba muy claro que había escuchado a su tiempo y que la integración de valores evangélicos y seculares se presentó ante él como una necesidad.

De allí saldrá la idea de su *Sistema Preventivo*, llamándole así en oposición a la represión tradicional aplicada para la educación de los jóvenes. En palabras del propio Don Bosco, este sistema requería del “ojo vigilante del director o de los asistentes, los cuales, como padres amorosos, hablen, sirvan de guía en toda circunstancia, den consejos y corrijan con amabilidad; que es como decir: consiste en poner a los niños en la imposibilidad de faltar.” (*El sistema preventivo en la educación de la juventud*, Turín, 1877) Buscaba así que los muchachos fueran estimulados y orientados para evitar sus faltas, pero también que se les brindaran las condiciones necesarias para ser mejores.

Don Bosco, dedicó toda su vida al ejercicio de la pedagogía en clave de acción pastoral y le recordó siempre a quienes trabajaron a su lado que no era suficiente prodigar amor a los jóvenes, sino que era indispensable que estos se dieran cuenta de cuánto se les ama, “porque el que sabe que es amado, ama, y el que es amado lo consigue todo.” (*Carta desde Roma*, 1884). A 200 años de su nacimiento creemos oportuno recordar su propuesta para la educación de los jóvenes con algunos extractos de sus escritos.

EL SISTEMA PREVENTIVO EN LA EDUCACIÓN DE LA JUVENTUD

Por *San Juan Bosco*

Las palabras del Evangelio que nos revelan que el divino

Salvador ha venido del cielo a la tierra para reunir a todos los hijos de Dios, dispersos en las diferentes partes de la tierra, me parece, que se pueden aplicar literalmente a la juventud de nuestros días. Esta porción de la sociedad humana, la más delicada y la más preciosa, sobre la cual se fundan las esperanzas de un feliz porvenir, no es de por sí índole perversa. Eliminada la negligencia de los padres y el ocio y el encuentro con malos compañeros, a que están expuesto especialmente en los días festivos, resulta muy fácil insinuar en sus tiernos corazones los principios de orden y de buenas costumbres y el respeto de las ideas religiosas; y si se da algún caso de que ya estén viciados a aquella edad, es más por irreflexión que por malicia consumada.

Estos jóvenes necesitan verdaderamente una mano bienhechora que cuide de ellos, los cultive, los lleve a la virtud y los aleje del vicio. La dificultad está en encontrar la manera de reunirlos para poderles hablar y formarlos moralmente.

Esta fue la misión del Hijo de Dios; eso solamente lo puede hacer su santa religión. Pero esta santa religión, que es eterna e inmutable en sí misma, que ha sido y será siempre la maestra de los hombres, contiene una tan ley perfecta, que sabe plegarse a las vicisitudes de todos los tiempos y adaptarse a la diversa índole de todos los hombres. Los oratorios están considerados como uno de los medios para infundir el espíritu de religión en los corazones incultos y abandonados. Estos oratorios son unas reuniones en las cuales se entretiene a la juventud con agradables y honestas diversiones.

Ahora intentaré trazar un plan de reglamento que pueda servir de norma y de guía a las personas que con caritativa solicitud dedican a él su esfuerzo. Cuando me entregué a esta parcela del sagrado ministerio, entendí consagrar todos mis esfuerzos a la mayor gloria de Dios y al bien de las almas, y me propuse entregarme a formar buenos ciudadanos en esta tierra, a fin de que luego fueran dignos ciudadanos en el cielo. Que Dios me ayude a poder continuar en este propósito hasta el último aliento de mi vida. Así sea.

1. En qué consiste el sistema preventivo y porque deber preferirse.

Dos sistemas se han usado en todos los tiempos para educar a la juventud: el preventivo y el represivo. El represivo consiste en dar a conocer las leyes a los súbditos, y vigilar después para conocer a los transgresores y aplicarles, cuando sea necesario, el correspondiente castigo. Basándose en este sistema, la palabra y la mirada del superior deben ser en todo momento, más que severas,



amenazadoras. El mismo superior debe evitar toda familiaridad con los subordinados.

El director, para aumentar su autoridad, debe dejarse ver raras veces de los que de él dependen, y, por lo general, sólo cuando se trate de imponer castigos o de amenazar.

Este sistema es fácil, poco trabajoso y sirve principalmente para el ejército y, en general para los adultos juiciosos, en condición de saber y recordar las leyes y prescripciones.

Diverso, y casi diré opuesto, es el sistema preventivo. Consiste en dar a conocer las prescripciones y reglamentos de un instituto y vigilar después de manera que los alumnos tengan siempre sobre sí el ojo vigilante del director o de los asistentes, los cuales, como padres amorosos, hablen, sirvan de guía en toda circunstancia, den consejos y corrijan con amabilidad; que es como decir: consiste en poner a los niños en la imposibilidad de faltar.

Este sistema descansa por entero en la razón, en la religión y en el amor; excluye, por consiguiente, todo castigo violento y procura alejar aun los suaves.

El sistema preventivo parece preferible por las razones siguientes:

1) El alumno, avisado según este sistema, no queda avergonzado por las faltas cometidas, como acaece cuando se las refieren al superior. No se enfada por la corrección que le hacen ni por los castigos con que le amenazan, o que tal vez le imponen; porque éste va acompañado siempre de un aviso amistoso y preventivo, que lo hace razonable, y termina, ordinariamente, por ganarle de tal manera el corazón, que él mismo comprende la necesidad del castigo y casi lo desea

2) La razón más fundamental es la ligereza infantil, por la cual fácilmente se olvidan los niños de las reglas disciplinarias y de los castigos con que van sancionadas. A esta ligereza se debe sea, a menudo, culpable el jovencito de una falta y merecedor de un castigo al que no había nunca prestado atención y del que no se acordaba en el momento de cometer la falta; y ciertamente no la habría cometido si una voz amiga se lo hubiese advertido.

3) El sistema represivo puede impedir un desorden, más con dificultad de hacer mejores a los que delinquen. Se

ha observado que los alumnos no se olvidan de los castigos que se les han dado; y que, por lo general, conservan rencor, acompañado del deseo de sacudir el yugo de la autoridad y aun de tomar venganza. Parece a veces que hacen caso omiso; mas quien sigue sus pasos sabe muy bien cuán terribles son las reminiscencias de la juventud; y como olvidan fácilmente los castigos que les imponen los padres, mas, con mucha dificultad, los que les imponen los maestros. Algunos ha habido que después se vengaron brutalmente de castigos que les dieron cuando se educaban

El sistema preventivo, por el contrario, gana al alumno, el cual ve en el asistente a un bienhechor que le avisa, desea hacerle bueno y librarle de sinsabores, de castigos y de la deshonra.

4) El sistema preventivo dispone y persuade de tal modo al alumno, que el educador podrá, en cualquier ocasión, ya sea cuando se educa, ya después, hablarle con el lenguaje del amor. Conquistado el corazón del discípulo, el educador puede ejercer sobre él gran influencia y avisarle, aconsejarle y corregirle, aun después de colocado en empleos, en cargos y en ocupaciones comerciales.

Por estas y otras razones, parece debe prevalecer el sistema preventivo sobre el represivo.

2. Aplicaciones del sistema preventivo.

La práctica de este sistema está apoyada en las palabras de San Pablo: La caridad es benigna y paciente... Todo lo sufre, todo lo espera y lo soporta todo (1 Cor 13,4,7).

Por consiguiente, solamente el cristiano puede practicar con éxito el sistema preventivo: Razón y religión son los medios de que ha de valerse continuamente el educador, enseñándolos y practicándolos si desea ser obedecido y alcanzar su fin.

1) El director debe, en consecuencia, vivir consagrado a sus educandos y no aceptar nunca ocupaciones que le alejen de su cargo; aún más: ha de encontrarse siempre con sus alumnos de no impedírsele graves ocupaciones, a no ser que estén por otros debidamente asistidos.

2) Los maestros, los jefes de taller y los asistentes han de ser de acrisolada moralidad. Procuren evitar, como la



peste, toda clase de aficiones o amistades particulares con los alumnos, y recuerden que el desliz de uno solo puede comprometer a un instituto educativo. Los alumnos no han de estar nunca solos. Siempre que sea posible, los asistentes han de llegar antes que los alumnos a los sitios donde tengan que reunirse, y estar con ellos hasta que vayan otros a sustituirlos en la asistencia; no los dejen nunca desocupados.

3) Debe darse a los alumnos, amplia libertad de saltar, correr y gritar a su gusto. La gimnasia, la música, la declamación, el teatro, los paseos, son medios eficacísimos para conseguir la disciplina y favorecer la moralidad y la salud. Procúrese únicamente que la materia de los entretenimientos, las personas que intervienen y las conversaciones que sostengan, no sean vituperables. Haced lo que queráis, decía el gran amigo de la juventud San Felipe Neri; a mí me basta con que no cometáis pecados.

4) La confesión y comunión frecuente y la misa diaria son las columnas que deben sostener el edificio educativo del cual se quieran tener alejados la amenaza y el palo. No se ha de obligar jamás a los alumnos a frecuentar los santos sacramentos: pero si se les debe animar y darles comodidad para aprovecharse ellos. Con ocasión de los ejercicios espirituales, triduos, novenas, pláticas y catequesis, póngase de manifiesto la belleza, sublimidad y santidad de una religión que ofrece medios tan fáciles, como son los santos sacramentos, y a la vez tan útiles para la sociedad civil, para la tranquilidad del corazón y por la salvación de las almas. Así quedarán los niños espontáneamente prendados de estas prácticas depreidad y las frecuentarán de buena gana y con placer y fruto.

5) Debe vigilarse con el mayor cuidado por que no entren en una casa de educación compañeros, libros o personas que tengan malas palabras. Un buen portero es un tesoro para una casa de educación.

6) Terminadas las oraciones de la noche, el director, o quien haga sus veces. Diga siempre algunas afectuosas en público a los alumnos antes de que vayan a dormir, para avisarles o aconsejarles sobre lo que han de hacer o evitar. Sáquense avisos o consejos de lo ocurrido durante el día, dentro o fuera del colegio; y no dure la platiquita más de dos o tres minutos. En ella está la

clave de la moralidad y de la buena marcha y éxito de la educación.

7) Ténganse como pestilencial la opinión de retardar la primera comunión hasta una edad harto crecida, cuando, por lo general, el demonio se ha posesionado del corazón del jovencito con incalculable daño de su inocencia. Según la disciplina de la Iglesia primitiva, solían darse a los niños las hostias consagradas que sobraban de la comunión pascual. Esto nos hace conocer lo mucho que desea la Iglesia sean admitidos pronto los niños a la primera comunión. Cuando un niño sabe distinguir entre Pan y pan y revela suficientemente instrucción, no se mire la edad: entre el Soberano Celestial a reinar en su bendita alma.

3. *Utilidad del sistema preventivo*

Tal vez diga alguno que es difícil este sistema en la práctica; a lo que respondo que para los alumnos es bastante más fácil, agradable y ventajoso. Para los educadores encierra, eso sí, algunas dificultades, que disminuirán ciertamente si se entregan por entero a su misión. El educador es una persona consagrada al bien de sus discípulos, por lo que debe estar pronto a soportar cualquier contratiempo o fatiga con tal de conseguir el fin que se propone; a saber: la educación moral, intelectual y ciudadana de sus alumnos.

A las ventajas del sistema preventivo arriba expuestas se añaden a aquí estas otras:

1) El alumno tendrá siempre gran respeto a su educador; recordará complacido la dirección de él recibida y considerará en todo tiempo a sus maestros y superiores como padres y hermanos suyos. Dondequiera que van alumnos así educados, son, por lo general, consuelo de las familias, útiles ciudadanos y buenos cristianos.

2) Cualquiera que sea el carácter, la índole y el estado moral de un jovencito al entrar en el colegio, los padres pueden vivir seguros de que su hijo no empeorará su conducta, antes mejorará. Muchos jovencitos que fueron por largo tiempo tormento de sus padres y hasta expulsados de correccionales, tratados según estos principios, cambiaron de manera de ser; se dieron a una vida cristiana, ocupan ahora en la sociedad honrosos puestos y son apoyo de la familia y ornamento del lugar



donde viven.

3) Lo alumnos maleados que, por casualidad, entraren en un colegios, no pueden dañar a sus compañeros, ni los niños buenos pueden ser perjudicados por ellos; porque no habrá ni tiempo, ni ocasión, ni lugar a propósito; pues el asistente, a quien suponemos siempre con los niños, pondría enseguida el remedio.

Una palabra sobre los castigos

¿Qué regla hay que seguir para castigar? A ser posible, no se castigue nunca; cuando la necesidad lo exigiere, recuérdese lo siguiente:

1) Procure el educador hacerse amar de los alumnos si quiere hacerse temer. Así, el no darles una muestra de benevolencia es castigo que emula, anima y jamás reprime.

2) Para los niños es castigo lo que se hace pasar por tal. Se ha observado que una mirada no cariñosa en algunos produce mayor efecto que un bofetón. La alabanza, cuando se obra bien y la reprensión, en los descuidos, constituyen, ya de por sí, un gran premio o castigo.

3) Exceptuados rarísimos casos, no se corrija ni se castigue jamás en público, sino en privado, lejos de sus compañeros y usando la mayor prudencia y la mayor paciencia para hacer comprender, valiéndose de la razón y de la religión, la falta al culpable.

4) El pegar, de cualquier modo que sea, poner de rodillas en posición dolorosa, tirar de las orejas y otros castigos semejantes se deben absolutamente evitar, porque están prohibidos por las leyes civiles, irritan mucho a los alumnos y rebajan al educador.

5) Dé a conocer bien el director las reglas y premios y castigos establecidos por las normas disciplinarias, a fin de que el alumno no pueda disculparse diciendo: «No sabía que estuviera esto mandado o prohibido».

Si se practica en nuestras casas (las de Salesianos) el maravilloso sistema preventivo, estoy seguro de que se obtendrán maravillosos resultados sin necesidad de acudir al palo ni a otros castigos violentos. Hace cerca de 40 años que trato con la juventud, y no recuerdo haber impuesto castigos de ninguna clase,

y, con la ayuda de Dios, he conseguido no sólo el que los alumnos cumplieran con deber, sino que hicieran sencillamente lo que yo deseaba; y esto de aquellos mismos que no daban apenas esperanzas de feliz éxito.

[Tomado de San Juan Bosco. Obras fundamentales, BAC, Madrid, 1978]

HIROSHIMA Y NAGASAKI, 70 AÑOS DESPUÉS

Los días siguientes al lanzamiento de las bombas atómicas sobre las ciudades de Hiroshima y Nagasaki (Japón), en Agosto de 1945, la prensa de Occidente titulaba: “Primera bomba atómica lanzada sobre Japón: equivalente a 20.000 toneladas de TNT” se leía en el *New York Times*; “Un bomba cae – Una ciudad se desvanece” relucía en la primera página del *Daily News* newyorkino, mientras que “La bomba que ha cambiado el mundo” era el gran titular del londinense *Daily Express*.



Primera plana de The *New York Times* del martes 07 de Agosto de 1945.



Primera plana del *Daily News* del miércoles 08 de Agosto de 1945.





Primera Plana del *Daily Express*
del martes 07 de Agosto de
1945.

El mundo había cambiado para siempre. La guerra no sería lo mismo a partir de la liberación de la energía atómica, pero tampoco la vida ni la muerte. Setenta años se cumplen en Agosto 2015 de esos días trágicos que embargaron no sólo a la nación nipona, sino al mundo entero, cuando la partícula básica de la materia desatara su ira bajo el comando del ser humano. Tal suceso no puede pasar desapercibido, ni puede ser recordado con una simple mención. Es por ello que hemos decidido abrir las páginas de este Calendario al Festival de Paz que desde 1947 celebra la ciudad de Hiroshima en la esperanza de una paz duradera para todo el planeta.

El 5 de Agosto de 1947 se celebró por primera vez este Festival de la Paz, con una duración de tres días en el sitio en el cual sería erigido posteriormente el Parque Memorial de la Paz de Hiroshima. Entonces, el alcalde de la ciudad, Shinzo Hamai brindó la primera Declaración de la Paz, en la cual expresó:

“Esta horrible arma ha traído una ‘revolución de pensamiento’, que nos ha convencido de la necesidad de valorar una paz realmente duradera. Debido a la bomba atómica, el mundo se ha tornado más consciente de que una guerra en la cual esté involucrada la energía atómica conducirá al final de nuestra civilización y al exterminio de la humanidad entera. Esta revolución en el pensamiento debe ser la base para una paz absoluta y dar paso a un nuevo comienzo para la vida y un nuevo mundo.”

Esta Declaración de la Paz ha estado a cargo de cada alcalde de la ciudad desde aquel momento. Sin embargo, su contenido, aunque centrado en la Paz, ha cambiado a lo largo del tiempo. Por ejemplo, en 1971, Setsuo Yamada fue el primero en hablar de la

necesidad de una educación para la Paz; mientras que en 1982, Takeshi Araki hizo un llamado a las ciudades del mundo a incorporarse, en solidaridad con Hiroshima, al llamado por la Paz en el mundo en el camino hacia la eliminación del armamento nuclear; Takashi Hiraoka, en cambio, sería el primero en reconocer, en 1991, que Japón había infligido un daño terrible a los pueblos de Asia y el Pacífico durante su imperio colonial y la guerra misma.

En el año 2005, Tadatoshi Akiba, en su condición de Alcalde de Hiroshima y en el marco del 60 aniversario del lanzamiento de las bombas en su ciudad y en Nagasaki, brindó la Declaración de la Paz correspondiente. A continuación la presentamos al lector como un homenaje a las miles de víctimas de estos impíos ataques.

DECLARACIÓN DE LA PAZ

Por *Tadatoshi Akiba*
Alcalde de Hiroshima
 6 de Agosto de 2005

Este 6 de Agosto, 60 Aniversario del bombardeo atómico, es un momento de lamento compartido en el cual más de 300 mil almas víctimas de la bomba A, trasciende las fronteras de la vida y la muerte para recordar este día. Es también tiempo de herencia, de despertar y de compromiso. Heredamos el compromiso del *hibakusha*¹ ante la abolición de las armas nucleares y la realización de una genuina paz mundial. Despertamos en nuestra responsabilidad individual y renovamos el compromiso de actuar. Este nuevo compromiso, construido sobre el deseo de todas las víctimas de guerra y de los millones que alrededor del mundo comparten este momento, está creando una armonía que embarga al planeta entero.

La clave para esta armonía es la advertencia del *hibakusha*, “Nadie más debe nunca sufrir como hemos sufrido nosotros”, de la mano de la piedra angular de todas las religiones y cuerpos jurídicos, “No matarás”. Nuestra sagrada obligación con las generaciones futuras es establecer este axioma, especialmente su corolario, “No matarás a los niños”, como la más alta prioridad para la raza humana a todo lo ancho de las naciones y religiones. La advertencia de la Corte Internacional de Justicia, emitida nueve años atrás, ha sido un paso vital hacia el cumplimiento de

1 *Hibakusha* es el vocablo japonés que significa literalmente «persona bombardeada» y que se emplea para denominar a aquellos que sufrieron el bombardeo en Hiroshima y Nagasaki.



esta obligación y la Constitución japonesa, que personifica este axioma de forma soberana, deberá ser una luz guía para el mundo en el siglo XXI.

Desafortunadamente, la Conferencia del Tratado de No Proliferación Nuclear, celebrada el pasado mes de mayo, no dejó dudas de que los EEUU, Rusia, Reino Unido, Francia, China, India, Pakistán, Corea del Norte y algunas otras naciones que desean convertirse en estados poseedores de armas nucleares, ignoran la mayoría de las voces de la gente y los gobiernos del mundo, poniendo en peligro la sobrevivencia de la humanidad.

Basados en el dogma, “El poderoso está en lo correcto”, estos países han conformado su propio «club nuclear», para cuya admisión sólo se requiere la posesión de armas nucleares. A través de los medios han repetido hasta el cansancio que «las armas nucleares nos protegen». Mucha gente ha sucumbido al sentimiento de que «no hay nada que podamos hacer». Dentro de las Naciones Unidas, los miembros de ese club usan su poder de veto para eludir la mayoría global y lograr sólo sus egoístas objetivos.

Para quebrar esta situación, Alcaldes por la Paz, con más de 1080 miembros en todo el mundo, sostendrá su VI Conferencia General en Hiroshima, donde revisaremos la campaña de emergencia para prohibir las armas nucleares que fue lanzada hace ya dos años. El objetivo primario es el de producir un plan de acción que pueda ampliar el círculo de cooperación formado por la Conferencia de Alcaldes de los EEUU, el Parlamento europeo, la Asociación Internacional de Físicos para la Prevención de la Guerra Nuclear y otras ONGs de carácter internacional, organizaciones e individuos a todo lo ancho del planeta. Con ello, se buscará estimular a los ciudadanos del mundo a despertar en sus responsabilidades con urgencia, “como si el mundo reposara sobre sus hombros exclusivamente”, y trabajar con un nuevo compromiso de abolir el armamento nuclear.

Con la finalidad de asegurarnos de que la voluntad de la mayoría esté reflejada en la ONU, proponemos que el Primer Comité de la Asamblea General de este organismo, que se reunirá en Octubre, establezca un comité especial para deliberar y planificar la ruta que conduzca hacia el logro y el mantenimiento de un mundo libre de armas nucleares. Se hace necesario este comité, porque la Conferencia de Desarme en Ginebra y la Conferencia de Revisión de NPT en Nueva York han fallado debido a una “regla de consenso” que brinda poder de veto a cada país integrante.

Esperamos que la Asamblea General actúe entonces siguiendo las

recomendaciones de este comité especial, adoptando para el año 2010 acciones específicas encaminadas hacia la eliminación de las armas nucleares para 2020.

Mientras tanto, aquí declaramos los 369 desde hoy hasta el 9 de Agosto de 2006, un «Año de Legado, Despertar y Compromiso». Durante este año, los Alcaldes por la Paz, trabajando con las naciones, Ongs y la vasta mayoría de la gente en mundo entero, lanzarán en numerosas ciudades una gran variedad de campañas para la abolición nuclear.

Esperamos que el gobierno japonés respete la voz de las ciudades del mundo y trabaje energéticamente en el Primer Comité y la Asamblea General de la Onu para asegurar que la abolición de armas nucleares se logre por la voluntad de la mayoría. Más aun, requerimos que el gobierno japonés provea el cálido y humanitario apoyo apropiado a las necesidades de todos los *hibakusha* que han envejecido, incluyendo aquellos viviendo en el extranjero y aquellos expuestos en áreas afectadas por la lluvia negra.

En éste, el 60º aniversario de los bombardeos atómicos, confortamos a las almas de todas las víctimas declarando que reafirmamos humildemente nuestra responsabilidad de nunca repetir el mal. Por favor, descansen en paz, porque nosotros no repetiremos el mal.

QUINTO CENTENARIO DEL NACIMIENTO DE SANTA TERESA DE JESÚS, DOCTORA DE LA IGLESIA.

Teresa de Cepeda y Ahumada nació en la célebre ciudad amurallada española de Ávila el 28 de Marzo de 1515. Quinientos años se celebran 2015 de su nacimiento y España y el mundo católico celebran a esta singular mujer que dio a la religiosidad hispana un místico toque de la mano de San Juan de la Cruz (1542-1591).

Nacía Teresa en momentos cruciales para la Iglesia europea; tan sólo dos años después de su llegada al mundo, sin quererlo un sencillo monje agustino, decano de la Facultad de Teología de la Universidad de Wittenberg, Martín Lutero (1483-1546), lanzaría a la monolítica institución a una vorágine que terminaría en un resquebrajamiento de ésta que no podría solventarse. Tendría así, esta jovencita, una educación religiosa muy estricta e imbuida de esa angustia existencial que embargaba al continente. La anécdota que la sitúa junto a su hermano, aun siendo niña, dispuesta a huir a tierras de infieles para conseguir el martirio, nos habla de la



cualidad de la formación religiosa que en su hogar recibía.

A los 20 años ya ingresaba en el Convento de La Encarnación, en su ciudad natal. Pero no encontraría allí la paz espiritual que esperaba, pues las monjas, aunque tomaban el voto de obediencia, no tomaban los de pobreza y castidad, convirtiendo así el convento más en un animado club social que en un recinto de oración y contemplación. Así pues, con mucha determinación y otro tanto de constancia, Teresa concreta un proceso de reforma para las Carmelitas que le granjeará enemigos, pero también la admiración sincera de muchos fieles católicos que veían a su Iglesia desintegrarse a raíz de las acciones protestantes.

A partir de la década de 1560, Teresa se abocará a la escritura, cada vez con mayor pasión. Son famosos sus episodios de éxtasis, en los cuales habría sostenido encuentros cercanos con Dios que le arrebatában incluso toda fuerza física. Fue también eximia poetiza, siempre alrededor del tema religioso y dirigiendo sus poemas a Dios mismo. Hoy Teresa de Cepeda y Ahumada cuenta con los títulos de *Capitana de los Reinos de España* (1626), *Doctora Honoris Causa* por la Universidad de Salamanca, *Patrona de los escritores en lengua española*, *Alcaldesa de la Villa de Alba de Tormes* (título honorífico desde el año 1963) y *Doctora de la Iglesia Católica* (1970). Su beatificación y posterior canonización fueron bastante rápidas: el 14 de Abril de 1614 era beatificada y el 12 de marzo de 1622 era elevada a los santos altares junto a Ignacio de Loyola, Francisco Javier e Isidro Labrador.

Celebrar el quinto centenario de su nacimiento, no puede hacerse sino a través de sus poemas de *amor divino*, al tiempo que dejamos al lector algunas imágenes de la escena en la cual Gian Lorenzo Bernini (1598-1680) hace 365 años trabajaba afanoso para recuperar el favor de su fama recientemente perdida debido a rivalidades entre las distintas familias de la aristocracia romana. Si los poemas de Teresa son admirados por su dulzura, su suave fluir y su mística pasión, no menos admirado es el conjunto escultórico que Bernini creará para la capilla familiar del Cardenal Federico Cornaro (1579-1653) y que ha llamado enormemente la atención debido al atractivo erótico de la imagen de la santa. El escultor italiano, ávido lector de la literatura mística del siglo XVI, se inspiraría en el poema que de la monja española aquí les presentamos para concebir su *Santa Teresa en éxtasis*, concluida en 1651 y que puede hoy admirarse en la Iglesia de Santa Maria della Vittoria (Roma).

Yo toda me entregué y dí

Yo toda me entregué y di,
y de tal suerte he trocado,
que mi Amado para mí,
y yo soy para mi Amado.

Cuando el dulce Cazador
me tiró y dejó herida,
en los brazos del amor
mi alma quedó rendida;
y cobrando nueva vida
de tal manera he trocado,
que mi Amado para mí,
y yo soy para mi Amado.

Hirióme con una flecha
enherbolada de amor,
y mi alma quedó hecha
una con su Criador.

Ya yo no quiero otro amor,
pues a mi Dios me he entregado,
y mi Amado para mí,
y yo soy para mi amado.



Gian Lorenzo Bernini
Santa Teresa en éxtasis, 1647-51
Mármol, 351cms de alto
Iglesia de Santa María de la
Victoria, Roma



Gian Lorenzo Bernini
Santa Teresa en éxtasis, 1647-51
(Detalle del rostro de la santa)



CHARLES CHAPLIN, EL GRAN DICTADOR

“Charlie Chaplin espera que éste, su 83avo film, sea su «monumento».” De este modo, la revista *Life* (2 de Septiembre de 1940) inicia su reseña sobre *El Gran Dictador* (*The Great Dictator*) recién estrenada. Charles Chaplin, su creador, había pasado cuatro años sin realizar ninguna película, por lo que ésta generó gran expectativa. El famoso actor inglés contaba entonces 51 años, había nacido en 1889, igual que Adolf Hitler a quien satiriza en el personaje de Adenoid Hynkler en el film en cuestión. Esta no era la única coincidencia en la vida de ambos. Curiosamente, aunque no podían hallarse en polos más opuestos en cuanto a filosofía de vida, Chaplin y Hitler habían padecida una niñez y juventud algo apesadumbradas, ambos pasaron por años de frustración hasta que finalmente, cada uno en su esfera, lograron elevarse a la cumbre del éxito. Pero hasta allí el parecido.



Poster del film *El Gran Dictador*
(United Artists, 1940)

El Gran Dictador, película que cumple 75 años de su estreno en 2015, tal y como había sucedido con las anteriores desde 1918, al instalar su primer estudio independiente, fue realizada por Chaplin asumiendo el control total. El conocido “Charlot” no sólo fue su productor, director y guionista, sino que también se encargó del papel protagonista y compuso la música. Aun cuando Meredith Wilson es acreditado por esto último, siempre reconoció que las mejores partes de la música compuesta para esta película fueron creación de Chaplin.

También Chaplin escribió los scripts e ideó los gags que pueden verse en algunas escenas de la película y se enterró él mismo en cuarto de edición hasta no obtener una versión que le resultara satisfactoria según sus altos estándares. Sumió la filmación en un total secretismo e incluso cada fotografía para publicidad no salió a la luz hasta que el propio Chaplin no la aprobara, llegando a demandar a la revista *Life* cuando ésta publicó una fotografía de sí mismo, no aprobada por él, caracterizado como el dictador Adenoid Hynkel.

Su creatividad permeó cada detalle del film: inventó una lengua para que Hynkel la hablara, los carteles contra los judíos estaban escritos en sanscrito (idioma que Hitler había prohibido en Alemania por considerar que atentaba contra la cultura alemana). En 1997, por considerársele cultural, histórica y estéticamente significativa, la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos



seleccionó esta película para ser preservada en el Registro Nacional de Cinematografía. El film, sin embargo, estuvo prohibido en la Alemania nazi y en la España franquista, como era de suponer.

La reseña ya mencionada de la revista Life expone lo siguiente:

“En este film con un genio sin paralelo de la mímica y el ridículo, la figura más apreciada del mundo paga tributo a la más odiada.

(...)

Hitler ha sido llamado «el prototipo del hombrecillo». Chaplin es «el hombrecillo», pero de tipo diferente. Si Hitler representa el Poder del Mal, Chaplin representa el poder de la compasión humorística. Si Hitler predica la doctrina del odio y la dominación, Chaplin predica sobre el poder de la piedad y del amor. Si Hitler opta por la fuerza bruta del Estado, Chaplin opta por individuo disidente y desvalido.

Esta es la esencia de *El Gran Dictador*. En ella, como en *Armas al hombro* (*Shoulder Arms*, 1918) muchos años atrás, Chaplin es un soldado desconcertado y aturdido de la Guerra Mundial. Los oficiales alemanes lo intimidan y humillan, la maquinaria bélica alemana lo avasalla hasta casi devorarlo. Un ataque de amnesia lo libera. Como un sencillo y tímido barbero de un gueto de Berlín, trata de reasumir su vida en un mundo en el que los hombrecillo como él cuentan sólo como peones en las desquiciadas aspiraciones de Hynkel, el dictador. Sin embargo, este hombrecillo encuentra el amor y presencia la persecución hacia los judíos. Su voz –y esta es la primera vez que Charlie habla en la gran pantalla- es la única que se alza entre el salvajismo de la fuerza. Repentinamente, por una casualidad del destino, es confundido con el dictador, lanzado a la altura de la silla del poderoso, resultando mareado por ese sentido de poder. Conoce, conspira y contra-conspira con Napaloni (Jack Oakie), el dictador vecino. Finalmente, en el pináculo de su carrera, rodeado de sus acólitos, habla no de odio y conquista, sino en favor de la tolerancia y la paz.”

Como homenaje a este hombre de singularísimo talento y de legendaria figura, como un recuerdo de la que pudiera ser una de sus mejores películas, dejamos para ustedes algunos fotogramas

de esta obra maestra del cine del siglo XX.



Fotograma del film *El Gran Dictador*.
Paulette Colbert en el papel de "Hannah" y Charles
Chaplin en el papel del barbero judío.



Fotograma del film *El Gran Dictador*.
Charles Chaplin en el papel de "Adenoid Hynkel"
en la famosa escena en la que juguetea y baila con
un globo terráqueo.





Fotograma del film *El Gran Dictador*.
Charles Chaplin en el papel de "Hynkel" discute
con el dictador "Benzino Napaloni" interpretado
por Jack Oackie.



Fotograma del film *El Gran Dictador*.
Charles Chaplin en el papel de "Adenoid Hynkel"
en la escena final.

PARA COLABORAR CON LA
REVISTA *ALMANAQUE* FAVOR
CONTACTARNOS EN
almanaque@unimet.edu.ve



TODOS LOS ARTÍCULOS SON ARBITRADOS