

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
"ENRIQUE JOSÉ VARONA"
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

**REFLEXIONES TEÓRICO
PRÁCTICAS DESDE LAS
CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN.**

COLECTIVO DE AUTORES

2002

INDICE:

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I PRESUPUESTOS TEÓRICOS GENERALES ACERCA DE LA EDUCACIÓN

1.1. La educación, esencia y contenido.

- La educación como factor de la práctica social.
- La educación como proceso de socialización.
- La educación como institución social.
- La educación como proceso de enseñanza aprendizaje.

1.2. Las Ciencias de la Educación.

- Criterios para la conceptualización, el sistema de Ciencias de la Educación.
- La Pedagogía como núcleo del sistema de Ciencias de la Educación.

1.3. La teoría y la práctica en la labor profesional de la educación.

1.4. Los problemas de la investigación educativa.

- Los métodos de la investigación educativa.
- Problemas actuales de la investigación educativa.

CAPÍTULO II LA EDUCACIÓN CUBANA: RAÍCES, LOGROS Y PERSPECTIVAS.

2.1. La educación cubana antes de 1959

- Panorama de la educación cubana durante la colonización
- Características de la educación en Cuba durante el período neocolonial
- Legado del magisterio cubano. Educadores destacados

2.2 Logros de la educación cubana después del triunfo de la Revolución

- La educación, derecho y deber de todos
- El hombre y su educación integral
- La educación en su real dimensión de sistema
- La pedagogía cubana revolucionaria

2.3. Perspectivas de la educación actual

- Principales retos del mundo en el siglo XXI
- Proyecciones hacia el futuro en los marcos de la educación cubana.

CAPÍTULO III DIRECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LAS INSTITUCIONES EDUCACIONALES CUBANAS.

3.1 Las transformaciones educativas en las instituciones educativas cubanas.

- Características generales de las transformaciones educativas.
- La interdisciplinariedad. Una necesidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La optimización del proceso enseñanza-aprendizaje.

3.2 Las instituciones educativas cubanas como un sistema abierto.

- Las instituciones educativas y su encargo social.
- Las instituciones educativas como comunidad de trabajo.
- Las instituciones educativas como sistema de relaciones sociales.

3.3 Organización higiénica del proceso enseñanza-aprendizaje.

- Duración prefijada de las actividades.
- Condiciones físico ambientales del puesto de trabajo.

3.4 Aspectos sociopsicológicos de la dirección en las instituciones educativas cubanas.

- La motivación: Aspectos claves para su comprensión desde una perspectiva desarrolladora.
- La comunicación en las instituciones educativas.
- El tratamiento del estrés en las instituciones educativas cubanas.
- El proceso de toma de decisiones y solución de problemas.

CAPITULO IV EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

4.1. Caracterización del proceso de enseñanza aprendizaje

4.2.- Los participantes del proceso

- Los participantes individuales. Su interacción en el proceso educativo.
- Características del grupo.
- Tipos de grupos
- Los roles en el grupo escolar.
- Regularidades evolutivas del grupo escolar
- El estudio del grupo en la educación.
- El maestro
- Los tipos de interacciones que establecen los sujetos.
- Condiciones objetivas y subjetivas que determinan las adecuadas interacciones.
- La interacción del maestro y de los estudiantes en diferentes contextos.

- Otros grupos participantes
- Los contextos de interacción
- Contexto escolar
- Contexto familiar. Funciones de la familia
- Contexto comunitario
- Vías de interrelación entre la escuela, la familia y la comunidad.
- El Problema
- Objetivo.
- Contenido
- Métodos.
- Medios.
- Evaluación
- Las Formas de Organización.

CONSEJO DE REDACCIÓN

Dra. Marta Martínez Llantada

Dra. Fátima Addine Fernández

Dra. Mirtha García Leyva

MSc Marta Martínez Angulo

MSc María Dolores Cruells Hernández

Lic. María Onelia Chiong Molina

AUTORES:

INTRODUCCION: Dra Marta Martínez Llantada

CAPÍTULO I: Dra Marta Martínez Llantada, Dra Beatriz Castellanos Simons, Dra Teresita Miranda Lena. Dr. Antonio Blanco Pérez, Dr. Miguel J. Llivina Lavigne,

CAPÍTULO II : Dr. Rolando Buenavilla Recio, Dra. María Elena Sánchez-Toledo Rodríguez, Dra. Nereyda Cruz Tejas, MSc María Dolores Cruells Hernández, MSc Mirse Rojas Vicente,

CAPÍTULO III: Dra. Argelia Fernández Díaz, Dra.. Mirtha García Leyva, Dra Daysi Pérez Matos, Lic. María Onelia Chiong Molina

CAPITULO IV: MSc. Esperanza Herrera Conde, MSc. Nerys Imbert Estable, MSc María Julia Moreno Castañeda, MSc María Isabel Alvarez Echavarría, MSc Verena Páez Suárez MSc. Olga Lidia Castro Guevara, MSc Estela Mena Camacho, Lic. Pedro Mongeotti.

INTRODUCCIÓN.

Esta obra pretende poner en manos de los educadores y de otros interesados, los elementos básicos imprescindibles para un acercamiento a las Ciencias de la Educación a partir de nuestra realidad nacional.

No se pretende dar criterios acabados, sino producir una toma de conciencia de nuestro pasado, nuestro presente y nuestro futuro con el ánimo de compartir y enriquecer reflexiones en el ámbito del quehacer educacional que, por su esencia, son complejas y multifactoriales.

Es por ello que, desde las Ciencias de la Educación, estas reflexiones se orientan al tratamiento de las temáticas que se abordan internacionalmente sobre su naturaleza y en especial al lugar que en ellas ocupan las Ciencias Pedagógicas como núcleo del sistema.

Se asume el criterio de que el profesional de la Educación tiene como misión fundamental formar a las nuevas generaciones, teniendo como base el concepto de lograr una cultura general integral en sus estudiantes y no simplemente transmitirles determinada información en una rama del saber. Para ello, debe tener una formación sólida que, en el caso de la especificidad de su actividad profesional pedagógica, no se limita al conocimiento de su área de acción, lo cual es importante, sino al dominio de las funciones inherentes a su responsabilidad social en el orden de la planificación, la orientación, la investigación y la superación

De ahí que la estructura del libro, en sus cuatro capítulos, se oriente en esa dirección partiendo de los conceptos generales de las Ciencias de la Educación.

El primero, titulado: "Presupuestos teóricos generales acerca de la educación", establece los criterios de partida acerca del fenómeno educativo desde un punto de vista filosófico y sociológico en general, definiendo la esencia de la educación desde diferentes aristas, precisando sus funciones y determinando las diferentes maneras de enfocarla en un análisis multifactorial. Se hace insistencia en un criterio de conceptualización de las Ciencias de la Educación, lo cual es objeto de debate en la actualidad y se determinan sus elementos esenciales así como sus relaciones interdisciplinarias.

Desde luego, la concepción científica que respalda esta obra, hace que sea necesario también partir del legado histórico nacional al respecto, de ahí que el segundo capítulo se dedique al análisis de las raíces, logros y perspectivas de la educación cubana ofreciendo, en una apretada síntesis, la rica experiencia de nuestro país y una breve, pero

optimista, mirada hacia el futuro con el convencimiento de que en el pasado, está la semilla del presente y en el presente, la base del futuro.

Esta breve panorámica histórica aborda, inicialmente, las características más importantes de la educación de la población cubana, de explotadores y explotados, durante los tres primeros siglos de yugo colonial y se precisan los momentos culturales más importantes así como las ideas de los ilustres educadores o, dicho de otra forma, su legado histórico-cultural que se erige en antecedente genuino de la actual revolución educacional que se lleva a cabo en nuestro país porque, como bien afirman los autores, "la semilla sembrada por estos educadores, junto a otros, germinó en las nuevas generaciones que supieron enfrentar, en otras condiciones sociales, el reto que representaba la alianza de la oligarquía nacional con los intereses del imperialismo norteamericano".

Al abordar los logros de la Revolución Cubana al respecto, se plantean los principios que rigen la política educativa en nuestro país en el Sistema Nacional de Educación haciendo especial énfasis en la concepción sistémica integral de nuestra educación y planteando, de forma optimista, cuáles son nuestras perspectivas de desarrollo ante los retos del siglo XXI.

El tercer capítulo se dedica al estudio de los principales presupuestos relativos a la dirección y organización de las instituciones educacionales cubanas.

A partir de las transformaciones educativas realizadas en las referidas instituciones, se abordan los principios tenidos en cuenta en el proceso de transformación que requiere la escuela en la actualidad así como las dificultades que se presentan al abordar la realidad social actual.

En este capítulo, se ofrecen ideas acerca de las instituciones educacionales como sistema abierto a partir de su encargo social y de las relaciones sociales que deben establecer en correspondencia con su estructura y funcionamiento.

Resulta de particular importancia el estudio que se realiza en el capítulo acerca de la organización higiénica del proceso de enseñanza aprendizaje así como de la comunicación en las instituciones educacionales cubanas como factor que condiciona y favorece el clima de trabajo en las mismas para el logro de un adecuado proceso de dirección.

Por último, el cuarto capítulo dedicado al estudio de la educación como proceso de interacción, centra su análisis en los componentes fundamentales del proceso educativo y especifica en forma sistémica sus interrelaciones.

Así, en una primera parte, se aborda el estudio de los participantes en el proceso insistiendo en los tipos de relaciones que se establecen entre los sujetos así como sus características individuales a partir de la especificación de los conceptos individuo, sujeto y personalidad.

De igual forma, se presenta un análisis de las características de los grupos en la educación habida cuenta que la primera revolución industrial, al constituirse como condición para la masificación de la enseñanza y por tanto para el desarrollo de la escuela, determinó la necesidad del surgimiento de los grupos escolares.

En el capítulo, se abordan las funciones de los grupos, sus tipos, sus regularidades evolutivas y sus contextos de interacción: escolar, familiar, comunitario. De igual forma, se analizan las vías de interrelación entre la escuela, la familia y la comunidad en el entendido guevariano de que la sociedad es una gran escuela.

En otra parte del capítulo, se profundiza en las características y relaciones que se establecen en el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de valorar qué debe enseñar la escuela y cómo hacerlo tomando en consideración su encargo social y que constituye el centro cultural más importante de la comunidad.

El estudio de los componentes del proceso ayudan a determinar científicamente ese encargo social y a concretar las formas de interacción entre los sujetos que intervienen en el logro de la personalidad que necesita la sociedad en el entendido de que el maestro ejecuta la política educativa del estado como labor profesional esencial y es el encargado de coordinar socialmente todas las acciones encaminadas al cumplimiento de esa misión.

En el capítulo, se aborda el análisis y las relaciones de estos componentes con el necesario enfoque sistémico que ello requiere a partir de las necesidades educativas como punto de partida para el cumplimiento de las finalidades de la educación a nivel social en general y por niveles en particular.

Esta obra, que se pone a disposición de los interesados, no pretende agotar el tema ni, mucho menos, dar criterios acabados en torno a la problemática que aborda, sino, como su nombre lo indica, pretende ofrecer reflexiones teóricas y prácticas a los interesados con el objetivo de su profundización y debate posterior así como la invitación a consultar otras obras que ayudarían a especificar los detalles infinitos de la labor educativa en todas sus aristas.

Si lo logra, sus autores se sentirán complacidos.

CAPÍTULO I. PRESUPUESTOS TEÓRICOS GENERALES ACERCA DE LA EDUCACIÓN

1.1 La Educación: esencia y contenido.

La Educación como factor de la práctica social.

Desde el surgimiento de la especie humana sobre el planeta, la supervivencia del hombre ha estado condicionada a su capacidad para transmitir y asimilar la experiencia acumulada de una generación a otra. En ese sentido, la educación es una parte esencial de la vida, un componente de la práctica social, que permite no sólo la conservación y reproducción del conocimiento, expresado en las técnicas, procedimientos y habilidades para la producción de bienes materiales, a partir de los recursos que ofrece la naturaleza, sino también de las costumbres, los patrones, las normas y valores que caracterizan al sujeto como portador de una cultura específica, como representante de un pueblo o de una nación.

Aún en los pueblos más primitivos se pueden distinguir las formas en que se realizaba esa transmisión y reproducción de los saberes acumulados. Generalmente los ancianos, portadores de la experiencia social, eran los encargados de conservar ese conocimiento y trasladarlo a los más jóvenes, de manera continua y espontánea, mediante la comunicación oral directa, a veces adornada con leyendas y metáforas de gran imaginación, pero siempre con un sentido práctico, que buscaba asegurar la subsistencia individual y colectiva. (Ponce, A. 1961).

Las nuevas generaciones se apropiaban de esos saberes, los aplicaban y los incrementaban al incorporar nuevas soluciones a los problemas y necesidades que enfrentaba la comunidad humana. Este crecimiento cíclico de los saberes evidencia lo que es un axioma en la educación: Todo conocimiento nuevo tiene su antecedente en algo ya conocido.

La agricultura procede de miles de años de experiencia en las labores de recolección, como la ganadería es el resultado de la experiencia acumulada por el hombre como cazador. La experiencia histórico-social marca el sello distintivo de la actividad humana. Significa la posibilidad de acumular los conocimientos y continuar desarrollándolos por cada nueva generación, sin que tenga que realizar todo el aprendizaje de sus predecesores. Sin este mecanismo propiamente humano para la asimilación, conservación, trasmisión de la experiencia acumulada y transformada en cultura y la posibilidad de seguirla enriqueciendo, no hubiera existido la humanidad.

De esta manera la educación como la reproducción de la cultura en su sentido amplio, es un elemento esencial para la obtención de nuevos niveles de desarrollo de la humanidad, tanto en lo colectivo, como en lo que atañe a cada sujeto. Siendo un fenómeno social tan importante, es también sumamente complejo, sujeto a múltiples interpretaciones, que han dado lugar a diversas ciencias específicas, denominadas Ciencias de la Educación. (Valera, O. 1999: 46-47).

La definición de la Educación, como factor de la práctica social, se aborda en dos planos diferentes, aunque relacionados entre sí:

- a) En su sentido más amplio: se entiende la educación como el proceso de formación y desarrollo del sujeto para insertarse en una sociedad determinada, que no fue seleccionada por él, o sea como formación para la vida en sociedad.
- b) En su sentido más limitado: se entiende la educación como el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en determinadas instituciones docentes, sujeto a normas preestablecidas y evaluaciones periódicas, que conduce a la obtención de una forma concreta de reconocimiento (título, grado, nivel).

Entre ambos límites se abren muchas definiciones intermedias, que pueden resumirse en las siguientes:

- Como *proceso*: Puede entenderse como proceso de socialización, de enseñanza-aprendizaje, de formación y desarrollo de la personalidad, en dependencia del nivel de generalización con que se analice.
- Como *institución*: el sistema educativo de cada país y las instancias que lo componen (tipos de escuelas, niveles de instrucción, estructuras de dirección).
- Como *resultado*: el sujeto educado, portador y expresión de la cultura material y espiritual de *su pueblo y de la humanidad*.
- Como *actividad*: las acciones educativas que se realizan para la transmisión y apropiación de la experiencia histórica-social, en las que están envueltos todos los agentes educativos (padres, maestros, vecinos, líderes comunitarios, organizaciones, medios de comunicación).
- Como *profesión*: el trabajo de los educadores profesionales (maestros y profesores).

En cualesquiera de estas interpretaciones, la educación, como fenómeno de la práctica social, está condicionada por dos aspectos esenciales, que determinan el contenido y las formas en que se realiza.

Estos factores son:

1.- El grado de desarrollo económico y social alcanzado, que se expresa en el nivel de los conocimientos teóricos y las habilidades prácticas acumuladas por la humanidad, así como en los sistemas de valores socialmente aceptados en un momento histórico concreto. Esto es lo que le otorga a la educación un *carácter histórico*.

2.- Los intereses, necesidades, puntos de vista y concepción del mundo de las clases sociales en cada momento histórico concreto, que se expresan tanto en la selección del contenido de la educación como en las formas y métodos para realizarla. Esto es lo que le confiere a la educación un *carácter clasista*.

De esta forma, la educación es un fenómeno social sujeto a permanente transformación. Lo que en una época se consideraba como conocimiento válido y cierto, hoy pueda resultar falso o inútil. Por ejemplo; durante mucho tiempo la humanidad aceptó la teoría geocéntrica, que colocaba a la Tierra como centro del sistema solar, esta idea era resultado del conocimiento empírico, obtenido mediante la observación del movimiento aparente de los astros alrededor de la Tierra. Sólo después del desarrollo de nuevos conocimientos matemáticos y de la invención del telescopio, se pudo elaborar la teoría heliocéntrica, sin embargo, pasaron muchos años para que fuera admitida, puesto que ponía en duda todo el conocimiento anterior sobre el sistema solar y la autoridad de las instituciones sobre todo religiosas que habían defendido aquellas interpretaciones.

Los conocimientos envejecen, como también las costumbres, las normas sociales y los valores que sustentan una cultura. Las grandes culturas de la antigüedad tanto las de Egipto, Mesopotamia, India y China, como las de Grecia y Roma, se basaron en la explotación del trabajo esclavo, que hoy resulta completamente injusto e inhumano, pero que en aquella época era entendido y aceptado como necesario y justificable. Los hombres y mujeres de Roma se divertían con los sangrientos combates de los gladiadores, espectáculo que hoy parece cruel e inhumano. La sociedad incorpora nuevos valores en sustitución de los que han perdido significado, así, por ejemplo, el reconocimiento del derecho del voto a la mujer es una conquista relativamente reciente, que ni siquiera ha sido generalizada en todos los países.

Desde estas connotaciones históricas y clasistas, la educación cumple determinadas funciones sociales, que pueden clasificarse en tres grandes grupos:

1.- Según su *contenido*: Funciones económica, política y cultural.

2.- Según su *intención*: Funciones de control, de selección y de distribución.

3.- Según su *resultado*: Funciones de conservación, de reconstrucción y de transformación.

La función económica de la educación se resume en la preparación del sujeto para insertarse en la vida productiva de la sociedad, como creador de bienes (materiales o espirituales) que le permitan la satisfacción de sus necesidades y la contribución a la sociedad. Esta función está condicionada por el grado de desarrollo socioeconómico y de la división social del trabajo en cada país y se denomina comúnmente como educación para el trabajo.

La función ideológica se dirige a la preparación del sujeto en su carácter de miembro activo de la sociedad, como portador de deberes y derechos, que definen su lugar en la estructura social y en sus relaciones de clase y de grupo en las organizaciones sociales. Dicha función se entiende actualmente como educación para la ciudadanía.

La función cultural puede resumirse como la preparación para el disfrute y enriquecimiento del patrimonio cultural acumulado, que tiene como fundamento la lengua nativa. Se extiende a toda la creación material y espiritual de la humanidad, desde la relación con el medio natural hasta los productos de la ciencia y del arte. En ese sentido, puede incluirse lo relativo a la educación ecológica.

Estas funciones, determinadas por el contenido, se entrelazan con las funciones determinadas por la intención.

La función de control consiste en asegurar el comportamiento de los sujetos según las normas de conducta socialmente aceptadas, para lo cual se educa a las nuevas generaciones en la adopción de patrones y valores seleccionados, que por lo general son los de la clase social dominante. Esta función tiene un papel determinante en la definición de los criterios de adaptabilidad o desajuste, por lo que se complementa con mecanismos de aprobación o sanción de la conducta, en correspondencia con el grado en que el sujeto reproduce los patrones esperados.

La función de selección consiste en la identificación de los más aptos para el desempeño de una u otra actividad, mediante mecanismos de evaluación de los resultados del aprendizaje.

Aunque estos mecanismos pretenden ser objetivos y confiables, no cabe duda que la selectividad no siempre responde a cualidades reales del sujeto, pues existe siempre la posibilidad de que influyan otros elementos, ajenos a la educación sobre todo, cuando esa selección permite la promoción en la escala social, con lo que se desvirtúa el contenido de esta función.

La función de distribución es el efecto inmediato de las dos anteriores. De acuerdo con el grado en que el sujeto asume los contenidos de la educación y ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo, engrosa las filas de una clase, de un grupo, de un sector social determinado, con el que se identifica y comparte valores, aspiraciones y necesidades. En sentido individual, la educación puede ser un medio para la movilidad social, pero a escala general no ocurre así, por el contrario, en las sociedades divididas en clases antagónicas la educación tiende a reproducir las condiciones de existencia de cada clase, haciendo muy difícil el *salto* hacia estratos superiores en la escala social.

En relación con los resultados, la función de conservación consiste en asegurar la permanencia de conocimientos, habilidades, normas y valores que han ido adquiriendo la condición de universales e imprescindibles. Es cierto que, en muchas ocasiones, esta función ha sido utilizada para proteger los intereses de grupos y sectores reaccionarios, contrarios al progreso de la ciencia y al cambio social; sin embargo, también es cierto que todos los cambios, para que sean verdaderamente positivos, requieren de la conservación y de respeto por aquellos saberes y valores que sirven de fundamento a la cultura material y espiritual de los pueblos.

La función de reconstrucción es propia de todos los modelos educativos, puesto que cada generación está obligada a reconsiderar los conocimientos acumulados por sus antecesores, así como reformular el sistema de valores con que regula su vida cotidiana. Gracias a esta función, el hombre pudo pasar de la edad de piedra a la de los metales, de su condición de recolector a la de agricultor, de la disgregación tribal a la configuración de las naciones, de los límites del planeta a la conquista del espacio extraterrestre. En cualquier caso, la educación ha servido para actualizar el conocimiento y encontrar respuestas para los nuevos problemas y necesidades de la existencia.

Por último, la función de transformación consiste en la acción radical de la educación sobre aspectos concretos de la vida de la sociedad, sea en la esfera del conocimiento, de las habilidades o de los valores, que conduce a la modificación sustancial del cuadro del mundo, de la estructura clasista y de las relaciones sociales. Por esta razón, no debe confundirse con la función de reconstrucción, mientras aquella no pretende cambiar la esencia del conocimiento o de la sociedad, la función transformadora se dirige a revolucionar las bases de la educación, para crear algo completamente diferente. Naturalmente, la función transformadora sólo se manifiesta en los momentos de grandes virajes de la historia de las ciencias o de la sociedad. Así, la teoría de la relatividad de Einstein revolucionó todo el conocimiento anterior de la Física, las

Matemáticas y la Astronomía, con enormes efectos posteriores en la tecnología y la industria; la concepción dialéctico-materialista de la historia de Marx, por su parte, representó la apertura de una nueva visión de la sociedad y de su desarrollo. Entre la educación y las revoluciones sociales se produce una relación dialéctica, en la cual la educación puede convertirse como un factor de transformación de la sociedad o realizar cambios que le permitan avanzar al ritmo de los acontecimientos revolucionarios. Precisamente las grandes revoluciones sociales han implicado también revoluciones en el terreno de la educación, como ocurrió en Francia después de 1789; en Rusia, después de 1917; o en Cuba, después del 1ero de enero de 1959. La atención a los problemas sociales desde el propio triunfo revolucionario, que habían sido denunciados por Fidel Castro en el alegato de defensa por los sucesos del Moncada, la Campaña de Alfabetización, la Reforma Educacional, la Reforma Universitaria, fueron hitos en el despliegue de la política educacional de la revolución, que estableció el derecho a la educación para todos los ciudadanos y aseguró las condiciones para su realización en la práctica. Los actuales programas que lleva a cabo la Revolución como parte de la batalla de ideas constituyen ejemplo fehaciente de la función de transformación en la educación. Tal como ha sido declarado por los máximos dirigentes del país, representan una revolución dentro de la revolución educacional iniciada en el país a partir de 1959 y aunque expresan parte de los resultados del desarrollo, por su contenido cumplen las funciones económica, ideológica y cultural a tono con los tiempos y con el desarrollo científico y tecnológico que se demanda en el presente siglo.

Las funciones de la educación, desde los diversos puntos de vista analizados, se manifiestan en cuatro niveles diferentes, aunque estrechamente relacionados entre sí:

- * *General:* puesto que toda la sociedad está implicada en la educación de las nuevas generaciones, cualquier persona o institución actúa como agente educativo, trasladando conocimientos, hábitos y habilidades, normas y valores, transmitiendo el resultado de su experiencia individual y colectiva y asumiendo la experiencia de los demás, en un proceso continuo de intercambio y complementación de influencias.

- * *Parcial:* Cada organización o institución social ejerce influencias educativas específicas, centradas en aspectos muy concretos de la vida, que no son intercambiables ni sustituibles. Por ejemplo, la escuela no puede sustituir a la familia, ni esta a los grupos de amigos, ni estos a las instancias del derecho público, o estas últimas a las instituciones culturales.

* *Orientación a un fin*: Existe una institución especialmente diseñada para dirigir el proceso de educación de las nuevas generaciones (el Sistema de Educación y las dependencias educativas: escuelas, institutos y universidades) a la que se le asigna esta responsabilidad social y se le exige por su cumplimiento.

* *Profesional*: La responsabilidad por la educación se asigna a grupos de personas o a personas que reciben una preparación especializada que los caracteriza como profesionales de la educación, regulados por la ética de esa profesión y sometidos al control social y a la evaluación de sus resultados. Entre todas las personas que ejercen alguna influencia educativa sólo el maestro puede ser considerado como educador profesional, lo que se demuestra en: a) la preparación profesional, b) el compromiso social y c) la ética profesional.

De hecho, el maestro es el único agente educativo que participa en el cumplimiento de las funciones de la educación en los cuatro niveles (general, parcial, finalista y profesional), como la escuela es el lugar donde se materializan todas las funciones en todos sus niveles. Se considera a la escuela como la agencia de socialización sistemática por excelencia. A esa cuestión se dedica el siguiente apartado de este capítulo.

La Educación como proceso de socialización.

Entendida en su sentido más amplio, la educación es un proceso de socialización, o sea, de preparación para la vida en sociedad, lo que requiere de aprendizajes muy diversos; de conocimientos, habilidades, normas y valores, que identifican al sujeto como miembro de una comunidad cultural, de un pueblo o de una nación. Por su contenido, es un proceso que se inicia desde el nacimiento, o antes, según plantean algunas teorías sobre el desarrollo intelectual y continúa a lo largo de toda la vida, lo que le confiere un carácter permanente, dinámico y contradictorio, en el que intervienen múltiples actores, denominados *agentes* y *agencias* de socialización.

Entre los agentes se encuentran los padres y familiares cercanos, los maestros, los amigos y vecinos, los líderes de organizaciones sociales (políticas, religiosas, sindicales, estudiantiles, comunitarias entre otras) y las personalidades públicas y comunicadores sociales. Entre las agencias de socialización aparecen la familia, la escuela, la comunidad, las organizaciones e instituciones y los medios de comunicación.

Cada una de las agencias de socialización cumple determinadas influencias educativas, que responden a necesidades concretas, generalmente expresadas en forma

de objetivos. Dichas influencias pueden ser intencionales o no intencionales, sistemáticas o asistemáticas, profesionales o no profesionales.

Estas influencias se dirigen a la asimilación y reproducción de los llamados *contenidos socialmente valiosos*, que, como se expresa en el epígrafe anterior, están sujetos a un fuerte condicionamiento histórico y clasista. Un análisis superficial y simplista llevará a entender que de acuerdo al grado en que el sujeto asimila y reproduce esos contenidos sociales es que se considera un sujeto *ajustado*, o sea, que ha logrado una socialización satisfactoria. En caso contrario, es común que el sujeto sea calificado como *desajustado o inadaptado*.

En realidad, el proceso de socialización es más complejo y requiere de análisis más profundo dada las características que puedan presentar tanto los agentes como las agencias de socialización, así como las innumerables variables que intervienen en este entramado de relaciones.

El proceso de socialización, sus particularidades y contradicciones internas constituyen parte importante del objeto de estudio de la Sociología. En ese sentido, las principales corrientes del pensamiento sociológico han elaborado sus teorías sobre la socialización. Entre las más divulgadas se encuentran la de Durkheim (socialización metódica a través de la escuela), la de Parsons (aprendizaje de roles), y la de Darendorf (despersonalización). En todas ellas se omite el condicionamiento histórico y clasista de la educación, a la vez que se limita el papel del sujeto sólo a la reproducción de los contenidos socialmente aceptados. La teoría dialéctico-materialista de Marx estableció el carácter activo del sujeto, que le permite transformar la realidad y transformarse a sí mismo. A partir de esta teoría, la Sociología de la Educación, la Psicología Educativa y la Pedagogía de orientación marxista leninista pudieron elaborar una concepción acerca del proceso de socialización que reconoce el carácter dialéctico de la relación entre el sujeto y la sociedad, así como entre la sociedad y la educación, donde las influencias son recíprocas y cambiantes, con un fuerte sello y significado personal. En el proceso de socialización, se distinguen dos momentos diferentes relacionados entre sí: la *asimilación* (introyección o introspección) y la *objetivación* (extroyección o proyección). La asimilación comprende el aprendizaje de los contenidos sociales que pasan a engrosar el sistema de conocimientos, habilidades y valores del sujeto, mediante ella se reproducen los patrones cognitivos, instrumentales y afectivos. La objetivación se refiere a la actuación concreta del sujeto, a través de hechos y acciones, donde expresa el grado de asimilación de aquellos contenidos. Con la objetivación se logra la movilización del sujeto, que pone en

práctica los conocimientos y valores previamente asimilados. Es evidente el hecho de que muchos contenidos sociales asimilados no llegan a la objetivación. Hay estudiantes que pueden identificar y explicar el contenido de un valor determinado: la solidaridad; sin embargo, no son capaces de actuar solidariamente con sus compañeros en una situación concreta por ej. la preparación para un examen. De la misma forma, algunos estudiantes pueden reproducir citas, hechos, cifras o fórmulas, sin que sean capaces de aplicarlos para la solución de un problema, la elaboración de un juicio o la defensa de una posición.

El proceso de socialización es al mismo tiempo un proceso de individualización. En la misma medida en que el sujeto incorpora los contenidos socialmente valiosos, para integrarse lo más plenamente posible a la sociedad, se está propiciando la formación y desarrollo de su personalidad, que es indivisible e irrepetible. Cada ser humano es una entidad única, que resume particularidades biológicas y psicológicas, que se han desarrollado en un marco social específico, donde cada influencia recibida se asume de manera muy particular y diferente. De aquí se desprende que las influencias educativas sobre los niños y adolescentes no siempre produzcan el resultado esperado por los padres, los maestros o la sociedad, puesto que, por una parte, son diversos los agentes que intervienen en el proceso de socialización y, por otra parte, todas las influencias estarán sometidas al procesamiento individual del sujeto, para el que pueden asumir significados muy diferentes.

Los métodos más adecuados para dirigir el proceso de socialización de los niños y de los adolescentes, se analizan en dos grandes corrientes: la que promueve la socialización mediante la educación en y para el colectivo, y la que propicia la socialización mediante el reforzamiento de la individualidad. En el primer grupo, se destacan las experiencias del pedagogo soviético Makarenko, particularmente las que realizó en los campamentos para la reeducación de niños delincuentes o abandonados. En el segundo grupo, fueron muy divulgadas las experiencias del Plan Dalton y el sistema de fichas individuales, aplicadas en los EE.UU. durante los años 50 y 60, que tienen su continuidad actual en algunos modelos de aprendizaje personalizado. Cada una de estas corrientes responde a una concepción diferente de la educación y de la sociedad, cuyas intenciones merecen un estudio más detallado.

En resumen, puede decirse que el sujeto es tanto más socializado cuanto mejor es la asimilación y objetivación de los contenidos sociales, esto permite que su personalidad sea más rica y desarrollada, que su vida sea más plena y feliz. A la vez, una sociedad es más rica en tanto más originalidad logre en cada uno de los sujetos, en tanto más

reconozca las diferencias individuales y asegure las condiciones para su expresión. La educación puede contribuir decisivamente a lograr estas aspiraciones, en beneficio de una sociedad más justa y de un hombre más culto y por tanto más libre.

La Educación como institución social.

La educación de las nuevas generaciones se inicia en el seno familiar, donde se asimilan los componentes esenciales de la cultura, comenzando por la adquisición del lenguaje. Este proceso continúa en la escuela, donde se realizan los aprendizajes organizados de acuerdo a planes de estudio y programas de asignaturas. Con esto la educación pasa a convertirse en un proceso institucionalizado y centrado en las influencias educativas que se originan en la institución educacional, lo que no resta importancia a las otras influencias que convergen sobre el sujeto.

La escuela constituye el núcleo de un sistema complejo que regula el proceso de formación de los niños, de los adolescentes y de los jóvenes, que puede extenderse, en algunos casos, a los adultos mediante cursos especialmente diseñados para ellos. El sistema de educación de cada país responde a determinadas condiciones concretas, entre las que se pueden citar las siguientes:

- Las concepciones políticas e ideológicas que sustentan a la educación (que determinan sobre la selección y organización de los contenidos, de los métodos y del carácter de la enseñanza y del aprendizaje)
- El grado de prioridad que la sociedad le concede a la educación (que determina el nivel de recursos que se asignan, la cobertura a las necesidades educativas y las facilidades de acceso para todos)
- El grado de desarrollo económico (que influye en la disponibilidad de recursos, la cantidad y calidad del equipamiento de las escuelas y la magnitud de las retribuciones al personal que trabaja en la educación)

El sistema de educación, que regula el funcionamiento de todas las instituciones educacionales de un país, está constituido por una red de subsistemas, niveles de educación y estructuras de dirección, los cuales pueden ser muy complejas, con funciones específicas articuladas entre sí. Se pueden distinguir cuatro niveles de educación: el elemental o primario, el medio o secundario, el superior o universitario y el llamado cuarto nivel o educación de postgrado. Todos responden a una política educacional cuyos fundamentos son establecidos por el programa de Gobierno, de carácter legal, establecido por la Constitución del país y de carácter administrativo,

establecido por las regulaciones que ordenan y norman el funcionamiento de las escuelas, institutos y universidades.

Las instituciones educativas, públicas o privadas, constituyen también formas de organización social. Cada escuela es un colectivo laboral, donde funciona una forma de división social del trabajo (especialización) y se establecen relaciones jerárquicas de subordinación y coordinación que aseguran el cumplimiento de la política educativa. Como organización social, la escuela es terreno apropiado para el establecimiento de relaciones interpersonales, que se insertan como parte de la configuración de grupos sociales. Estas relaciones pueden clasificarse desde diversos puntos de vista:

- Formales (con normas estables) o informales (espontáneas e inestables).
- Primarios (psicogrupos afectivos) o secundarios (sociogrupos utilitarios).
- De intereses (deporte, música, estudio y otros) o de estatus (edad, sexo, origen social y posición en la escuela).

La dinámica de las relaciones interpersonales y de la estructura grupal en la institución educativa constituye importante campo para la investigación educativa. A través de estos elementos se manifiesta la estructura social y clasista de la sociedad y el compromiso ideológico de la política educativa que sustenta todo el sistema de educación de un país.

La política educativa determina la estructura y funcionamiento del sistema educativo, y el modelo educativo

La Educación como proceso de enseñanza aprendizaje.

La educación es un proceso continuo de incorporación y reconstrucción de nuevos saberes, que permiten la inserción del sujeto en la vida social. Es en esta dirección que se manifiesta en las instituciones educativas, las que existen como vía principal para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proceso los roles de aprender y enseñar se intercambian continuamente, como ha señalado el educador brasileño Freyre (1988).

El proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado responde directamente a la política educativa de cada país, que regula el funcionamiento de todas las instituciones educativas de cualquier nivel. A partir de ella se establecen las indicaciones generales para la selección y organización de los contenidos de la enseñanza y del aprendizaje, expresadas como objetivos generales de dicha política. En este proceso es posible distinguir los siguientes elementos:

Leyes: Regularidades generales que condicionan el funcionamiento del proceso y le confieren carácter estable y previsible.

Principios: Puntos de partida, presupuestos teóricos y metodológicos que sirven de soporte a la concepción y el funcionamiento del proceso.

Categorías: Conceptos fundamentales que reflejan las propiedades más generales de cada uno de los elementos del proceso.

Componentes: Partes o momentos integrantes e inseparables, en los que se manifiestan las leyes y principios que regulan el proceso.

Los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado responden a las leyes de la Pedagogía y a los principios didácticos, estrechamente relacionados entre sí. Cada uno de los componentes del proceso es una categoría fundamental, a través de ellos se expresa la naturaleza dialéctica de la enseñanza y del aprendizaje, así como el carácter histórico y clasista que determina a la educación en cada sociedad.

Los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje tienen funciones específicas, aunque todos están relacionados entre sí. En la literatura pedagógica se reconocen: *el problema, los objetivos, el contenido, los métodos, los medios de enseñanza, la evaluación, las formas de organización, el maestro y el estudiante*, los cuales serán abordados con mayor profundidad en el capítulo V.

1.2.- Las Ciencias de la Educación

Hacia un criterio de conceptualización del sistema de Ciencias de la Educación.

El problema relativo al objeto y clasificación acerca de las Ciencias de la Educación es complejo y resulta consecuencia lógica del desarrollo general de las ciencias, en especial de las Ciencias Sociales.

En un análisis consecuente de este asunto, es imprescindible tomar en consideración, las relaciones de la educación con la sociedad, con la tecnología y con los procesos actuales de desarrollo humano que plantean a la ciencia determinadas demandas a cumplir desde sus perspectivas, o sea, a partir de criterios sistematizados, coherentes, transformadores y que contribuyan al progreso social, sobre todo de la humanidad en constante ascenso.

La construcción de teorías científicas en el campo de la educación en la actualidad es compleja por la naturaleza de la actividad humana y por la multidimensionalidad del fenómeno educativo.

De ahí que surjan interrogantes claves en esta dirección: si son ciencias referidas a la educación, su objeto de estudio es la propia educación, entonces, ¿cómo establecer sus diferencias?. ¿De qué manera?. ¿Ello implica que no es sólo la escuela la responsable de ese proceso?. ¿Inciden en el mismo ciencias que no son propiamente referidas al hombre?.

Al tratar de responder a estas interrogantes, surgen otras muchas que derivan de las necesarias conceptualizaciones axiológicas, sociológicas, filosóficas, biológicas, psicológicas, organizacionales, médicas, económicas, en las que se manifiesta el fenómeno declarado de integración y diferenciación del proceso del desarrollo científico lo cual expresa que el progreso en la actualidad requiere cada vez más de los enfoques interdisciplinarios y multidisciplinarios, pero a su vez de la profundización en las especificaciones que se dan en el estudio de los fenómenos al abstraer sus múltiples aristas y al definir la posiciones que sobre ellos se pueden adoptar.

Desde el punto de vista dialéctico, no tomar en consideración el desarrollo de la ciencia de esta manera equivaldría a no reconocer su objetividad y posibilidades de desarrollo infinito.

Al discutir estas posiciones, entonces conviene valorar lo que algunos autores destacan en esa dirección. Mialaret y Debesse consideran que se hace necesario recordar que es imprescindible lograr un principio sintetizador y totalizador que dé unidad a lo que es un proceso único, pero que es preciso analizarlo a partir de determinados objetos independientes con cierto grado de relatividad los que, a partir de esos mismos estudios *particulares*, deben plantear sus propios principios y finalidades y lograr un saber ordenado y estructurado. Por ello, propone tomar como centro al hombre y que desde ese punto de vista se planteen problemáticas tales como la integración de la escuela a la vida, las reformas de los sistemas educacionales, la lucha contra el analfabetismo, la búsqueda de la capacitación científica y técnica necesaria para el desarrollo social, la determinación de los fines y principios de la educación y la sistematización de los conocimientos en materia de educación. Estos cuestionamientos orientan a plantearse ¿en qué consiste educar?. ¿Cuáles y cómo deben ser las relaciones educador-educando?. ¿Cómo establecer la relaciones entre la enseñanza y la virtud?. ¿Cómo establecer las relaciones entre cultura y naturaleza, entre libertad y necesidad y reencontrar las condiciones para una buena educación?.

Existe la necesidad de superar los enfoques empiristas y practicistas para lograr una adecuada sistematización teórica que ayude a perfeccionar la profesión docente. De igual

forma se plantea la elaboración de modelos que ayuden a las transformaciones educativas y perfeccionen la enseñanza en su proyección a la familia y a la comunidad al desarrollarse un proceso educativo adecuado desde la escuela. Todo ello, marcado en parámetros de calidad como demandan los tiempos actuales.

La construcción de un marco conceptual a partir de las condiciones actuales de desarrollo del mundo contemporáneo debe tener en cuenta la política educativa y los valores que las sustentan. Esas consideraciones determinan la necesidad de abordar el fenómeno educativo desde diferentes aristas a partir del hombre en lo que corresponde a las concepciones abordadas para su formación, lo cual no se puede hacer sólo desde la Pedagogía sino en un marco mucho más amplio.

En esa misma dirección, hay que plantearse ¿qué se espera de la educación?. ¿Qué se reclama de ella?. ¿Qué soluciones ofrecer a los problemas del mundo contemporáneo para contribuir a la formación de las nuevas generaciones?.

Para dar una respuesta coherente a estas interrogantes es preciso que la educación se convierta en una fuerza constructiva permanente y segura, en pro del mejoramiento humano a partir de una concepción básica relativa a la vida, al aprendizaje del sujeto en correspondencia con los fines, propósitos y valores que sustentan el modelo correspondiente, porque la educación significa la modificación del ser humano en su pensar, su sentir y su actuar y para estudiarlo se necesita profundizar en esas variadas aristas, por ello como autodirección consciente de la propia existencia del individuo a partir de los métodos y recursos que se utilicen será posible cambiar al ser humano pues: "la educación significa el desarrollo del hombre íntegro" (Pestalozzi, J.E-----)

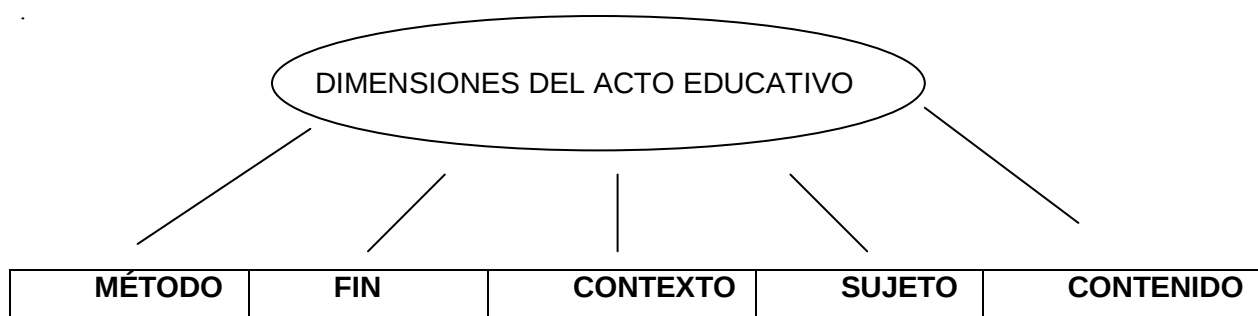
Todo ello sugiere nuevas interrogantes referidas a la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, entre la enseñanza y la formación de valores, entre la posibilidad de la autoeducación y la reconceptualización del papel del maestro en su calidad de guía del proceso, en la interacción del hombre con el medio, con la comunidad de forma tal que se logre mejorar la calidad de vida y que se pueda orientar y dirigir de manera más efectiva la formación de la personalidad de las futuras generaciones. Desde el punto de vista social, en la educación influyen las instituciones sociales, el carácter de la vida de la institución educacional y otros factores que amplían y completan su análisis científico.

La actividad educativa está ligada al carácter de la civilización y a las tendencias de su desarrollo, lo que determina que cada época debe adecuar su propia situación y sus propias tareas educativas. La manera cómo se haga da un matiz diferente a la manera cómo se aborde el estudio del objeto o, mejor dicho, de los objetos de las Ciencias de la

Educación. Esto está dado porque la existencia humana se manifiesta en múltiples formas como actividad social, profesional, cultural, espiritual en general.

Deben fijarse las categorías del desarrollo del sujeto como ciudadano, personalidad y trabajador así como los problemas que originan este asunto relativos a: la convergencia de intereses individuales y sociales, la motivación en el comportamiento, la formación de necesidades. la intensificación de la actividad del sujeto, la integración del sujeto con la vida en lo que respecta a su actitud, a su preparación y a sus proyecciones.

Los estudios de la educación deben orientarse al perfeccionamiento sistemático de todos los campos que *requieren de un control* para producir los cambios necesarios en el sujeto que se forma. Es necesario determinar los parámetros con los cuales medir el desarrollo de manera multidimensional y al servicio del futuro mediante la participación y el compromiso de todos los ciudadanos. Por ello es preciso determinar qué se hará, por qué y para qué, quién y a quién, sobre qué objeto recae la acción, en cuáles circunstancias y cómo y con qué medios. En esa dirección sería oportuno analizar o determinar las dimensiones del acto educativo, criterio que puede dar cimientos para entender el porqué de la necesaria conformación en el orden histórico de las llamadas Ciencias de la Educación.



Cómo	Para qué Qué Por qué	Marco social, económico y cultural, estructuras educacionales, circunstancias concretas	Quién o quienes, educador, educando, grupo educacional, familia	Sobre qué, conocimientos, valores, habilidades
Metodología educativa	Filosofía de la educación	Sociología de la educación	Psicología educativa	Varias ciencias

Estos criterios conducen a un análisis acerca de lo particular y lo general de las Ciencias de la Educación y a la vez, demuestra, en primer lugar que necesitan integración plena y en segundo que es cierto el proceso de integración y diferenciación del conocimiento para un abordaje más adecuado de la realidad, en este caso, la educativa. Estas y otras valoraciones permiten concordar con el criterio que afirma que: "se aprecia un marcado interés por lograr la sistematización teórica en las Ciencias de la Educación lo que representa un gran paso de avance" (Chávez, J., Cánovas, L. 1998:).

Antes de pasar a otros criterios en este sentido y caracterizar lo que se puede entender por Ciencias de la Educación es preciso anotar que existen muchas carencias epistemológicas y posiciones tecnocráticas al analizar estos aspectos. Esto es algo que no se debe soslayar y debe encontrar su fundamento científico en las llamadas Ciencias de la Educación. Sin embargo, el asunto resulta tan polémico que se confunden los términos y en ocasiones se plantean criterios acerca de si la Sociología de la Educación es una sociología aplicada que no tiene cuerpo teórico independiente y de igual forma se dice de la Filosofía, de la Psicología, entre otras. La existencia de las Ciencias de la Educación determina que existe un campo específico en que ellas operan que es conceptualmente independiente de la *ciencias madre* y que el hecho de tener un espacio concreto en el cual operar y conceptos propios que definir así como métodos que aplicar determina su independencia

Históricamente, se ha producido un tránsito de la Pedagogía a las llamadas ciencias de la educación y es amplia la influencia de variadas ciencias en el proceso

educativo, que el estudio se vuelve complicado y las interrelaciones, aunque claras, se entremezclan.

Sería oportuno detenerse en alguna de estas Ciencias de la Educación, al menos las que tienen un mayor desarrollo aunque no se deben desconocer las demás. En la bibliografía se registran como tales las siguientes: Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, Historia de la Educación, Tecnología Educativa, Estadística Educacional, Psicología de la Educación, Metodología de la Investigación Educativa, Planeamiento Educacional, Antropología y Etnología Educativas, Dirección Científica de la Educación, Economía Educacional y Pedagogía. En este último caso se prefiere hablar de Ciencias Pedagógicas que constituyen el centro de las Ciencias de la Educación y que a su vez cuentan con la Historia de la Pedagogía, la Pedagogía Comparada, la Pedagogía Especial, la Informática Educacional, la Metodología de la Investigación Pedagógica, la Didáctica General y las Especiales, la Higiene educacional y la Dirección y Organización Educacional, la Ética Pedagógica, y la Estadística Educacional, entre otras. Algunas de ellas, en el proceso de integración y diferenciación, se relacionan con ciencias económicas, médicas, naturales, técnicas y otras ciencias sociales. Es por ello que resulta tan complejo determinar de manera *cerrada* cuáles son las Ciencias de la Educación puesto que en la medida en que avance el enfoque científico de esta esfera, como el de otras en la sociedad, pueden surgir nuevas ciencias con nuevos objetos para sistematizar, explicar y transformar la realidad (Anexo 1).

Es preciso reconocer que aquellas que presentan un cuerpo teórico metodológico más consolidado son la Filosofía de la Educación, la Sociología de la Educación, la Historia de la Educación, la Psicología de la Educación y la Metodología de la Investigación Educacional. La Dirección Científica de la Educación y la Tecnología Educativa en los últimos tiempos han sido de amplio estudio por las necesidades sociales en esas direcciones. Es preciso profundizar en el resto para completar el estudio sistemático que conduzca a una mejor sustentación científica de los fenómenos educacionales y por tanto a su perfeccionamiento.

La Filosofía de la Educación, ha tenido gran tradición en nuestro país, al respecto González Martín expresó: "La pedagogía, cuando no se asienta en una filosofía, carece de trascendencia y se hace rutinaria".(González Martín, 1947)

La Filosofía de la Educación no se puede constituir a partir de presupuestos teóricos sólo o de una mera tradición filosófica o de corrientes de pensamiento que se reduzcan al análisis de determinado aspecto de la realidad. No se debe entender sólo desde el punto

de vista diacrónico, sino, y muy en especial, desde el punto de vista sincrónico. Debe apoyarse en el examen de formas históricas concretas de la actividad educativa en su vinculación con las condiciones sociales, como un ejercicio de reflexión filosófica que busca las relaciones del fenómeno educativo con la actividad humana. Se debe partir de localizar los vínculos de la actividad educativa con los contenidos, fines, y funciones sociales de la educación, al considerar como eje fundamental la problematización de la actividad educativa.

Para abordar este problema científicamente, lo primero que hay que preguntarse es si la educación necesita de una reflexión filosófica y cómo esta debe ser. Hay que precisar sus límites en el contexto de las Ciencias de la Educación.

La Filosofía de la Educación debe tratar acerca del pensar sobre el quehacer educativo; pero no de forma abstracta sino a partir de la propia actividad educativa. Por ende, la interrelación teoría-práctica como fundamento general le ayudaría a dar respuestas a los infinitos problemas educativos que le conciernen con posiciones teóricas sólidas que, en última instancia, nutren y confirman las tesis.

Todo maestro se pregunta cómo hacer para educar correctamente. He ahí un primer asunto que se refiere no sólo a problemas didácticos, psicológicos o sociológicos que también deben preocuparle, sino a una determinada racionalización superior que pondera una concepción de la vida. También se encuentra en el marco de estas reflexiones además del cómo, el para qué, lo que precisa la necesidad del examen de las finalidades educativas en las que se enmarca la práctica pedagógica concreta en el ámbito axiológico, epistemológico, lógico y metodológico conceptual en general.

Por ello, una verdadera Filosofía de la Educación debe comprender todos los problemas que atañen a la formación del hombre en tanto finalidad, proceso, acción, medio y resultado. La filosofía se debe interrogar sobre el valor de la educación y sus posibilidades, límites y fines en dependencia de las exigencias sociales.

La Filosofía de la Educación es un saber universal de los procesos y acciones educativas a partir de presupuestos epistemológicos y axiológicos de la actividad humana con un enfoque crítico metodológico general.

El estudio de los aspectos sociales de la educación en el marco de los agentes que intervienen en función del desarrollo de los estudiantes determina relaciones diferentes en la manera de abordar los fenómenos educacionales y se pone de manifiesto a través de estudios que enfocan la educación desde otra arista: la sociológica.

La **Sociología de la Educación** se detiene en apreciaciones del proceso educacional fuera de los marcos de la escuela: en el carácter socializador del proceso educativo, en las relaciones con la estructura social en que se inserta el proceso, la escuela y en los nexos con otros grupos sociales que inciden en el proceso de manera permanente entre otros elementos. Es por ello que "se extiende a todo el sistema de influencias e interdependencias que se establecen en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad de los sujetos, encaminado a la socialización plena del hombre. En este sentido la educación sobrepasa el marco de la escuela, del maestro y los estudiantes, para abordar, como una extensión natural y necesaria, a la familia, la comunidad, las organizaciones sociales y políticas, los medios masivos de difusión, la sociedad civil en general, por lo que el espectro de agentes, factores, y medios de acción se multiplican tanto cuantitativa como cualitativamente, dando lugar a la aparición e intervención de diversas ciencias especializadas, entre ellas la Sociología de la Educación" (Blanco, A. 1997).

Se discute mucho acerca de las tareas de esta ciencia, aspecto en el que es preciso detenerse desde el punto de vista científico. Ellas son la explicación de las regularidades de la educación como fenómeno social, las relaciones de la teoría y práctica educativas con las determinaciones establecidas social y científicamente para dar una orientación a los sujetos en el análisis de los problemas de su propia práctica con un adecuado pensamiento científico y en correspondencia con sus objetivos de transformación.

Es por ello que se señalan los tipos de relaciones que se estudian desde el punto de vista de esta ciencia. Ellas van desde las relaciones interpersonales entre los diferentes sujetos que intervienen en el proceso educativo, entre los cuales se establece un sistema de interinfluencias hasta las relaciones entre las diferentes instancias de actuación social, entre los grupos sociales y la organización política de la sociedad.

Por supuesto que la Sociología de la Educación se apoya en los presupuestos filosóficos que le sirven de punto de partida y colabora en primer lugar a explicar y a transformar las relaciones sociales entre los sujetos que intervienen en el proceso y a mejorar el funcionamiento de las instituciones que inciden en ello, en especial la escuela.

La **Psicología de la Educación**, por su parte, ayuda al educador a una correcta dirección del proceso docente educativo porque le proporciona el estudio de la teoría que sustenta la formación psicológica en su desarrollo personal y en el de sus estudiantes, en

especial en el aprendizaje y en la formación de su personalidad, y a cómo establecer una adecuada comunicación.

Esta ciencia incide en el estudio de las particularidades psicológicas de los sujetos que intervienen en el proceso docente educativo, y aborda, las formaciones psicológicas de la personalidad de los estudiantes en correspondencia con su nivel y condiciones. Resulta de particular importancia el estudio de la psiquis, de la conciencia y cómo se manifiestan en el desarrollo de los estudiantes así como las maneras en que evolucionan teniendo en cuenta las relaciones que pueden ser grupales, individuales en correspondencia con sus formas de manifestación. En esa dirección, es importante la atención a las diferencias individuales y de qué manera ellos aprenden. Un aspecto de vital importancia en algunos momentos lo constituye el estudio relativo a la motivación y orientación profesional y vocacional de los niños y jóvenes en el sentido en que no sólo se orienta a la forma científica de atender al niño desde lo psicológico, sino a orientar su futuro y a sus padres en esta dirección. El centro de todo el análisis se debe ubicar en el estudio acerca de la naturaleza de la actividad, por supuesto más a su estructura interna en lo que respecta, como ya se dijo, al desarrollo de habilidades, capacidades y hábitos de los sujetos, así como de sus necesidades y motivos. Debe apoyarse, para lograr el carácter sistémico, en la Filosofía y Sociología de la Educación que se asuma.

En cuanto a la Dirección Científica de la Educación, Historia de la Educación, Metodología de la Investigación Educativa y Tecnología Educativa, que también tienen desarrollo en nuestro país, se hacen estudios particulares en otros momentos de este trabajo. Se debe profundizar en la integración de todas las Ciencias de la Educación en su desarrollo consecuente y en la correcta adecuación a los contextos en que operan, lo cual requiere, como es lógico de la voluntad política consecuente que respalde este proceso tal como sucede en nuestro país. A partir de la política educativa del estado cubano se transformó la atención a la sociedad en esta dirección en correspondencia con sus principios a saber:

- ❖ El carácter masivo y con equidad de la educación
- ❖ La combinación del estudio con el trabajo
- ❖ La participación democrática de la sociedad en las tareas de la educación del pueblo.
- ❖ La coeducación y la escuela abierta a la diversidad.
- ❖ El enfoque de género
- ❖ La educación y la cultura (identidad)
- ❖ La atención diferenciada y la integración escolar

❖ La gratuidad

Estos principios están propuestos a partir de nuestra tradición pedagógica nacional y del carácter del sistema social del país. Se sustentan muy especialmente también en las direcciones y principios de la filosofía martiana de la educación.

En estos momentos, precisamente el cumplimiento de esta política conduce a que los programas que lleva a cabo la Revolución Cubana respondan no sólo a la atención individual y social a todos los sectores de la población, sino a asimilar los nuevos adelantos científicos y tecnológicos en este caso para todos los sujetos como corresponde a la ideología de esa política educativa,

La Pedagogía como núcleo del sistema de Ciencias de la Educación.

Tradicionalmente la Pedagogía ha definido la conducción de la formación de los estudiantes, sin embargo, no siempre se ha considerado una ciencia y ello ha dependido de las posiciones ideopolíticas que han dominado, así como de las propias concepciones acerca del fenómeno educativo (Chávez, J y Cánovas, L.1994, Valera, O. 1999).

La Pedagogía como ciencia se conceptualiza para explicar, sistematizar y transformar la realidad educativa en función de la formación del estudiante a partir de formas escolarizadas y no escolarizadas.

El hecho de que existan diferentes puntos de vista acerca de cómo determinar la naturaleza de la Pedagogía es la clara justificación de su carácter central o núcleo de las Ciencias de la Educación puesto que los que no la consideran como ciencia, la valoran como filosofía y otros como tecnología, y arte. Al respecto Aguayo, expresó: "la Pedagogía comenzó siendo un arte, luego una técnica verdaderamente empírica que devino en doctrinas pedagógicas las que durante muchos siglos se redujeron a un conjunto de teorías no verificadas científicamente" (González, Martín, D. 1947:).

Las Ciencias Pedagógicas han definido su objeto de estudio con un campo de acción específico, con métodos también específicos, con leyes y regularidades que las caracterizan y un aparato conceptual y categorial que sustenta la teoría, en el marco de las Ciencias de la Educación en la que constituye su núcleo.

A diferencia de otras ciencias, las pedagógicas tienen a la educación como único objeto de estudio, se ocupan de la instrucción, y de la educación. Recordar a Martí aquí resulta imprescindible: "Instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y esta, principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena

educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por cualidades inteligentes” (Martí, J. 1961).

Las Ciencias Pedagógicas expresan su relación con la instrucción y la educación dentro de las Ciencias Sociales con una arista importante de la práctica, no sólo, como base de su desarrollo sino como vía de aplicación.

Su ubicación como núcleo de las Ciencias de la Educación se justifica científicamente también por su aparato categorial fundamental y las derivaciones que se necesitan en cuanto a ciencias y en cuanto a ramas del conocimiento.

Se precisa determinar cuales son, de manera inicial, esas categorías fundamentales que dan soporte al conjunto de las Ciencias Pedagógicas en particular y de Ciencias de la Educación en general y de ellas derivar los aparatos conceptuales del resto .

Esas categorías serían educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo.

En otros capítulos de este texto se profundizará en estas categorías, no obstante una breve referencia ayudaría a entender lo que hemos argumentado hasta aquí, aunque de forma preliminar.

La Educación como concepto se resume en la sabia expresión martiana: “Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote: es preparar al hombre para la vida.”(Martí, J.1961)

Quiere decir que el sistema de influencias abarca las diferentes esferas del desarrollo del estudiante de manera tal de lograr su adecuada formación.

La **instrucción** es transmisión de conocimientos, de informaciones de acuerdo con el modelo educativo que se desarrolle. Su resultado es la asimilación de los conocimientos, de las habilidades y de los hábitos por parte de los estudiantes con vistas a su preparación para la actividad social.

Acerca de la unidad de ambos procesos, el eminente educador Manuel Valdés Rodríguez, expresó. "no podéis considerar la instrucción en divorcio con la educación; aquella con esta es el proceso por el cual las fuerzas individuales se desarrollan y se armonizan...(Valdes, Rodríguez, M.1984)

Es por ello que se precisa que la Didáctica, como una de las ciencias pedagógicas integra los procesos instructivos y educativos en correspondencia con los objetivos educacionales trazados.

Mediante **la enseñanza** se organiza la actividad del estudiante por parte del profesor en correspondencia con los componentes del proceso instructivo y en adecuación a los fines educacionales generales. El **aprendizaje**, se refiere a la asimilación por los estudiantes de los contenidos de la enseñanza además de los métodos de trabajo propios de la ciencia objeto de estudio, y de la cultura en general. Incluye además, la asimilación de sentimientos, motivos, valores y otros elementos de la personalidad que se contribuye a formar mediante la enseñanza, aunque sus formas de evaluación sean diferentes por las características que presentan en su proyección. Es a forma de apropiación de la cultura.

Como se aprecia, estos procesos no pueden verse de forma aislada porque se interrelacionan e interpenetran. Para su adecuada estructuración, se requiere que se estructuren y organicen en correspondencia, por supuesto, con la política educativa trazada, todos los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje en general y las particularidades de los niveles de desarrollo de los estudiantes en correspondencia con las exigencias de la época.

El enfoque histórico cultural, que constituye nuestra base, considera que la enseñanza dirige el desarrollo, sin desconocer las condiciones de este último como resultado de las interacciones de los sujetos que lo integran en adecuación a la práctica social. De ahí que los autores reconozcan una serie de rasgos en el proceso de enseñanza aprendizaje en los que se debe profundizar tales como su carácter social, comunicativo, individual, significativo, consciente y de cooperación.

La categoría **desarrollo** ha cobrado una gran significación en los estudios pedagógicos, en correspondencia con su valor para la educación. .

La orientación al desarrollo la capta la categoría **formación** que en los últimos tiempos se ha comenzado a valorar en atención a la complejidad del proceso y que revela regularidades que tienen carácter sistémico, además de considerar al hombre en toda su integridad. Se requiere una profundización mayor en estos estudios para concretar su alcance. Determinar si es necesario hablar de formación o sólo de educación o que el desarrollo es una categoría más general que abarca a todas las esferas de la realidad constituye una polémica en la actualidad. Sobre esto se requiere un debate más amplio para lograr una mayor especificación y por tanto colaborar al carácter científico, reconocido ya ampliamente, de la Pedagogía.

De ahí que el carácter de sistema de las Ciencias Pedagógicas, (Ver **anexo 2**) dado su objeto de estudio, ya esbozado, se considere como tal puesto que una sola no

abarcaría la infinita gama de especificidades que comprende la formación y desarrollo de los individuos. Así, además de las llamadas Ciencias Pedagógicas, arriba mencionadas en el epígrafe anterior, se habla también de ramas de la Pedagogía, tales como Pedagogía de las edades (preeducacional, primaria, de la formación profesional, de adultos que incluye a su vez la pedagogía laboral, la militar y la de la enseñanza superior). En lo que respecta a la Pedagogía general se habla de la Historia de la Pedagogía., Teoría de la educación (que a veces se confunde en su tratamiento con la Filosofía de la educación) Didáctica (que puede ser general o específica de una ciencia particular o las llamadas Metodologías de la enseñanza), Pedagogía Especial también llamada Defectología (que considera la Surdopedagogía, la Tiflopedagogía, la Logopedagogía, la Oligofrenopedagogía, la Somatopedagogía entre otras). Lugar importante ocupa la Metodología de la Investigación pedagógica y las llamadas "pedagogías en proceso de formación" que incluyen el tratamiento de lo ambiental, de lo curricular, de la sexualidad, del trabajo comunitario y familiar, de los valores, en fin... Como se ha explicado es el proceso de desarrollo social de la ciencia en general y de las ciencias sociales en particular el que condiciona que exista esta situación que se debe abordar de forma sistémica, pues es indudable que no se puede negar que la complejidad de la formación y educación del hombre, sus infinitas conexiones desde el punto de vista, biológico, social, natural, técnico, económico determinan que para un adecuado tratamiento científico del asunto se tome en consideración el estudio integrado de estas ciencias con la organicidad necesaria y con la flexibilidad que demanda el avance científico general en la sociedad.

1.3 La teoría y la práctica en la labor del profesional de la educación.

En nuestro país se han realizado estudios del fenómeno educativo desde sus orígenes como nación. La escuela cubana ha contado, desde sus raíces en el siglo XIX, con un profundo pensamiento pedagógico que ha ido dejando su impronta en la labor de los educadores cubanos. O sea, a partir de su práctica educativa, se han ido consolidando posiciones teóricas consecuentes. Las concepciones cubanas sobre la educación se han enriquecido, precisamente, con ideas que han revolucionado la teoría y la práctica educacionales y han partido de ellas.

Ante todo, es necesario precisar que esa relación, desde la concepción filosófica dialéctico-materialista se entiende como unidad. En las conocidas Tesis sobre Feuerbach, Carlos Marx al tiempo que destaca la práctica como base, fin y criterio final del conocimiento de la realidad, exige que ella sea comprendida e interpretada teóricamente.

Al respecto, Pupo expresa: “tanto la práctica como la teoría son dos momentos de la actividad del hombre, enmarcado en un proceso social que conjuga dialécticamente los aspectos teóricos y prácticos, pues la aprehensión de la realidad en su esencialidad, tiene lugar como asimilación teórica y práctica.” (Pupo, R.1990:196).

Estas referencias contribuyen a precisar la comprensión científica de la relación teoría-práctica y su intelección profunda.

La especificidad de la educación como actividad profesional hace que la práctica adquiera una cualidad especial a tener en cuenta al asumir la contradicción teoría-práctica. Todo acto educativo, como se señaló en el epígrafe anterior, tiene carácter ideológico, político, cultural e histórico, con independencia de que los docentes tengan o no conciencia de ello. Los profesionales de la educación están conscientes de la política educacional y de su dependencia de los fines y propósitos del desarrollo social y económico y, por tanto, de su condición de responder a determinados intereses sociales, en particular, clasistas. Pero no siempre tienen la misma claridad en cuanto a la filosofía de la educación que sustenta esa política, ni de las concepciones epistemológicas específicas que sostienen o fundamentan su labor profesional.

En ello influye el peso que tiene la práctica educativa en las aulas. Los niños y adolescentes, pasan buena parte de su tiempo en la escuela, el mundo educacional ocupa un lugar especial en su vida, así como los compañeros del grupo educacional y los maestros. Cuando el joven abraza la profesión de educador, cuenta con vivencias que de alguna manera le sirven de modelo y que quizá trata de imitar.

La profesión de educador profesional es, tal vez una de las que muchas personas se sienten *preparadas* para ejercer con algunas *orientaciones*. Si bien esta posición es cuestionable, no cabe duda de que, tal y como sucede en la creación científica, según diversos autores, la intuición, la imaginación e incluso las emociones y la voluntad participan como factores actuantes en el proceso pedagógico.

Es necesario partir del reconocimiento de la vida como esencialmente práctica. Ya se ha comentado cómo Marx demuestra científicamente que la práctica como actividad material adecuada a fines, constituye el fundamento, el fin y el criterio de veracidad del conocimiento. En este sentido la práctica tiene cierta primacía como núcleo del quehacer humano.

El pensamiento de los hombres y mujeres está ligado genéticamente con la práctica. De ahí que Marx escribiera: “lo concreto es concreto, porque es la síntesis de muchas determinaciones, es decir unidad de lo diverso. Por eso lo concreto aparece en el

pensamiento como el proceso de síntesis, como resultado, como punto de partida y, por consiguiente, el punto de partida también de la percepción y de la representación” (Marx, C. 1975:258-259).

La actividad práctica es el elemento motriz que va mediando la relación pensamiento práctica; en la medida que la experiencia y los resultados de esa experiencia dan paso a transformaciones que se asientan en la cultura humana, el pensamiento se mueve de la inmediatez a la mediatez iniciándose el proceso de creación de las teorías. La producción de saberes proporciona nuevos criterios que sirven para realizar un mejor trabajo educativo, valorar las concepciones que en los espacios de las distintas Ciencias de la Educación, fundamentan el trabajo pedagógico y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las Ciencias de la Educación se nutren del contenido necesario que aporta la práctica educativa para continuar el ascenso teórico en una dinámica en la que se produce cierta independencia relativa de la teoría en el proceso de aprehensión de la realidad concreta. Esta independencia es, al mismo tiempo, condición para interpretar racionalmente la práctica y ponerse en función de ella.

La teoría enriquece el contenido de la enseñanza y del aprendizaje tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo. Las nuevas conclusiones de las Ciencias de la Educación pueden provocar el cuestionamiento científico de criterios y posiciones asumidas habitualmente sobre el proceso pedagógico. De modo que, el desarrollo de nuevos conocimientos y de nuevos campos aporta nuevos fundamentos y exigencias a la comprensión del proceso educativo.

Silverio apunta que: “existe una relación directa entre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y la conceptualización del mismo” (2001:56). La efectividad de dicha conceptualización está condicionada, esencialmente, por la competencia de los profesionales de la educación para operacionalizar los nuevos elementos para su puesta en práctica, su seguimiento y evaluación.

La propia autora afirma que la efectividad se fundamenta en: “el rigor científico de su construcción teórica; la riqueza y pertinencia de sus fundamentos; su adecuada relación con la práctica y su factibilidad respecto a las condiciones objetivas y las condiciones subjetivas de su aplicación a partir de criterios de intencionalidad y gradualidad” (Idem).

El nexo que la teoría pedagógica o algunas de las Ciencias de la Educación, mantiene con las ideas precedentes acumuladas por las diferentes corrientes teóricas ha provocado que se trabaje en un contenido que deviene alejado de la realidad,

centrándose en los vínculos lógicos entre las ideas, sin establecer relaciones directas con la problemática educacional. Ha sucedido también que la celeridad con que se producen los acontecimientos en la práctica educativa, da lugar a cierto retraso o alejamiento de la teoría, respecto a las necesidades reales del proceso pedagógico. Con ello se confirma el criterio de que el pensamiento teórico que se aísla de la práctica se pierde en abstracciones vanas.

Al inicio del epígrafe se hizo referencia a que la práctica a veces se absolutiza por los maestros, predominando cierta inercia intelectual y un comportamiento repetitivo. Con ello se confirma que, al igual que la teoría que se encierra en sí misma se desvanece, la práctica que se abstrae de la teoría resulta estéril y pobre sustancialmente. En estas condiciones se pierde el carácter transformador de la actividad pedagógica.

En el Mensaje Educacional al Pueblo de Cuba se expresa: “la sociedad no es estática; la esencia de la vida es el perpetuo cambio. La escuela, órgano de la sociedad, ha de disponerse también a seguir el ritmo de las transformaciones sociales, si no quiere convertirse en elemento de retraso social. Cuando la rutina hace presa en la escuela; cuando el maestro es incapaz de sentir el ritmo mudable de la vida en torno; cuando se le dictan normas desarraigadas de los fines sociales de su tiempo, la institución educativa se convierte en peso muerto y hasta en un obstáculo del progreso” (Hart, A.1960: 36).

De ahí la importancia de la preparación y de la actuación profesional de los docentes en la unidad de la actividad práctica y el conocimiento teórico y su sistematización en la teoría, como contrarios dialécticos que se interpenetran recíprocamente; teniendo claros sus momentos de identidad y de diferenciación. El hecho de que se consideren en unidad no implica, ni mucho menos, su identificación.

En primer lugar, la universalidad de la práctica en el proceso del conocimiento es uno de los aportes esenciales del marxismo que ha revolucionado la gnoseología. La manera en que se refleja en la labor de los profesionales de la revolución demuestra su valor como actividad material adecuada a los fines de la educación en el país.

En segundo lugar, la teoría que construyen las ciencias pedagógicas y de la educación, no puede comprobarse, fundamentarse, proyectarse o probarse en sí misma, sino a través de la práctica educativa, en el trabajo de los profesionales de la educación. El diagnóstico integral, el diagnóstico de aprendizaje, la entrega pedagógica son actividades que se sustentan en teorías de la Psicología educacional, de la Didáctica y de la Dirección Educacional, entre otras ciencias. El profesional de la educación debe contar con los fundamentos filosóficos y epistemológicos que sustentan estas acciones que le

confieren la posibilidad de descubrir, en la singularidad de los procesos analizados, los elementos a tener en cuenta en el sistema de acciones de enseñanza y aprendizaje que lleva a su práctica profesional.

Para realizar sus acciones prácticas, los docentes requieren de los conocimientos sobre la situación dentro de la cual actúan y la previsión de lo que deben hacer de acuerdo con ella. Y para poder lograr aciertos educativos en esas acciones deben regular su actuación y atender la de los educandos con criterios científicos, derivados de determinaciones teóricas conjugadas con las especificidades situacionales.

Al mismo tiempo, los momentos relacionados con la práctica les permiten verificar sus conocimientos teóricos, y, en caso de ser necesario, ir a la búsqueda de nuevas aportaciones teóricas, en ese nivel del conocimiento, o modificarlas en la dinámica de su labor profesional, o perfeccionar su conocimiento a través de la propia ejecutoria profesional haciendo de la investigación educativa parte esencial e integrante de su quehacer profesional sistemático.

Desde esta óptica, la unidad teoría-práctica fundamenta la intencionalidad, finalidad y visión integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y le confiere al proceso un carácter reflexivo y de conceptualización de la realidad educativa. Aquí de nuevo se encuentra que el carácter de universalidad de la práctica hace que ella determine las distintas formas de actividad incluyendo la actividad teórica ya que, todo el mundo espiritual del hombre obtiene y aprehende su contenido sustancial de la realidad objetiva, *mediada por la práctica social*. Recordando a Lenin: “la conciencia del hombre no sólo refleja el mundo objetivo, sino que lo crea. Es decir, que el mundo no satisface al hombre y este decide cambiarlo por medio de la actividad” (Lenin, V. I. 1965).

De hecho, las Ciencias de la Educación -como toda ciencia- no sólo aportan riqueza teórica sino también y necesariamente, riqueza práctica desde sus objetos de estudio.

La labor de los profesionales de la educación requiere de un incesante movimiento entre la teoría y la práctica educacional siempre sobre la base de las necesidades objetivas reales y de los intereses que dimanen de ella. En la actividad pedagógica que desarrolla el educador, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es que coinciden lo sensible y concreto del grupo y de cada estudiante y lo abstracto-lógico que le aportan los objetivos formativos, los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus conocimientos teóricos que transfiere a forma de realizar el ideal normado, prefijado.

En los momentos actuales, para resolver los problemas del país y estar a la altura que demanda el desarrollo social, se reclama de la audacia de la teoría y de su

flexibilidad dialéctica para responder a la esencialidad y concreción que hoy exige la educación. En este sentido Fidel ha señalado: “un revolucionario tiene que ser antes que nada un hombre que sepa analizar situaciones objetivamente, no subjetivamente. Aprender a pensar es aprender a buscar soluciones” (Castro, F.1974). Para la educación expresa dos retos: formar un revolucionario en la escuela, y que aprenda a pensar. Se está ante un problema teórico y práctico, por la propia naturaleza del acto educativo:

La relación teoría-práctica educativa se entiende, en consecuencia y al mismo tiempo como problema teórico-práctico y práctico-teórico, que orienta y encauza científicamente la dirección del proceso pedagógico.

En este plano, el profesional de la educación actúa como sujeto cognoscente de su realidad y transformador de la misma, por lo que la relación contradictoria teoría-práctica adquiere una cualidad especial. El proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del cual se realiza el acto educativo es un proceso intencional y planificado. Muchas veces se asume esta planificación de un modo superficial sin tener en cuenta la significación que tiene como previsión de las acciones didácticas del docente y de las tareas a cumplir por los estudiantes, a partir de sus necesidades de aprendizaje. Se requiere, de una adecuación a estas necesidades para el tránsito de un nivel de desarrollo a otro en el plano individual; de un grado de generalización que le permita llegar a conclusiones y poner en práctica sus recursos individuales, para la búsqueda independiente y la posibilidad de elaborar y realizar su propio plan de acción.

Se ha esbozado una concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que están implícitos diferentes presupuestos teóricos para aproximarse a ella. Para proyectar la acción, el profesional de la educación requiere de la reflexión teórica en el plano mental y luego verificar la adecuación de la planeación inicial durante el desarrollo del proceso. Muchas veces se requiere de la corrección o de la adecuación en la propia ejecución por la presencia de factores no previstos en el modo de realización o solución de los problemas.

Hay que volver al marco teórico de referencia sobre el que se estructura el proceso, adecuar las acciones de la práctica a la correcta interpretación de la teoría, valorar críticamente la actuación, comprobar las mediaciones no previstas y reformular el trabajo educativo.

En la relación dialéctica teoría-práctica educativa, el sistema contextualizado de realización funciona a través de eslabones intermedios que el docente deberá solucionar como contradicciones de su actividad profesional en una expresión concreta. Todo esto le

imprime un status especial a los problemas profesionales que constituyen las condiciones en que se crea y funciona la teoría educativa. Ello configura un reto permanente para el profesional de la educación.

Estas reflexiones llevan a comprender la insatisfacción permanente que se tiene con los resultados de la práctica educativa que constituye el estímulo; y por otra, el estímulo que impulsa la teoría para resolver y enriquecer la práctica del maestro. Sobre esto nuestro Comandante en Jefe ha expresado “cualesquiera que sean nuestros éxitos tenemos suficientes razones para estar disgustados con nuestro trabajo, para estar insatisfechos con nuestro trabajo. Pero creo que de esta eterna insatisfacción es de donde nacen las revoluciones y de esta eterna insatisfacción es de donde nace el progreso humano” (Castro, F. 1999: 52).

1.4. Los problemas de la investigación educativa.

La investigación educativa: una vía estratégica para el mejoramiento de la educación.

Durante las últimas décadas, el debate en torno a los complejos nexos e influencias recíprocas entre la educación y el desarrollo social ocupa un espacio de especial prioridad en los escenarios globales, regionales y locales. Consecuentemente, emergen renovadas alternativas en aras de perfeccionar la eficiencia de los sistemas, las políticas y las estrategias en este ámbito, con la finalidad de acercar el mundo de la educación a las demandas y necesidades de la sociedad contemporánea y contribuir a la formación de la ciudadanía del siglo XXI.

El ideario educativo floreciente, construido a la luz de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) y otros importantes cónclaves, proyectos y documentos de alcance internacional y regional se comprometen con una educación a lo largo de toda la vida, sustentada en la equidad, la calidad, la atención a la diversidad y las necesidades básicas de aprendizaje. Vale destacar el informe de la Comisión de Educación y Cultura de la UNESCO que postula que se puede y debe promover el pleno desarrollo de la personalidad a partir de cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Desde esta perspectiva, la educación es valorada como una herramienta estratégica para construir un mundo mejor y enfrentar los grandes desafíos de nuestra época: el desarrollo sostenible, la democracia y la paz. Las expectativas con relación al papel atribuido a la educación en los procesos de desarrollo humano, cobran notorio sentido en un mundo marcado por la revolución científico-técnica y el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; estos procesos a nivel del planeta provocan aceleradas transformaciones en la producción y los servicios, y conducen a una sociedad del conocimiento y del aprendizaje, donde el saber se convierte en un factor determinante de la productividad y la competitividad. Como se ha dicho al respecto, la capacidad autónoma de creación y aplicación social de nuevos conocimientos será cada vez más un requisito indispensable de la viabilidad económica y en última instancia política de las naciones. Los desafiantes contextos tornan imperiosa la necesidad de redimensionar las funciones sociales de las Ciencias de la Educación como sistema integral de disciplinas cuyo objeto de estudio común son los fenómenos de una realidad educativa que se

transforma radicalmente, a tono con los acelerados cambios de la contemporaneidad. En los marcos de esta redimensión, la investigación educativa se convierte en la vía estratégica esencial con la que cuentan las Ciencias de la Educación para potenciar el mejoramiento de la calidad educativa.

La investigación representa, en efecto, uno de los ejes dinamizadores de la práctica sociohistórica humana, y la tendencia prevaleciente hoy apunta a la integración de la producción del conocimiento científico en la planificación de las políticas de desarrollo a nivel global, regional, nacional, territorial o sectorial. Los resultados de la actividad de ciencia e innovación tecnológica en el campo educacional tienen un creciente papel en la toma de decisiones políticas, la solución de los problemas inmediatos y perspectivas de la práctica educativa y la construcción de la teoría, como guía indispensable para toda acción transformadora.

Nuestro país ha emprendido una renovada revolución educacional y cultural, que reclama el despliegue de las potencialidades creadoras de todas las fuerzas y actores sociales, especialmente del personal pedagógico, con vistas a conducir con eficiencia los profundos cambios que se suceden a vertiginoso ritmo; en el ámbito de la investigación educacional, los procesos de cambio educativo, sustentados en los aportes del pensamiento pedagógico cubano y del ideario educativo universal, así como en las enriquecedoras lecciones aprendidas a lo largo de nuestra historia anterior, exigen potenciar las aproximaciones científicas a la práctica, para asegurar la planificación, el seguimiento y la evaluación sistemáticas de las experiencias innovadoras y la producción de nuevos saberes que desarrollen el caudal teórico y metodológico del sistema de las Ciencias de Educación en general, y de las Ciencias Pedagógicas en particular.

La investigación educativa tiene en este sentido, un trascendente encargo social, relacionado con la propuesta de alternativas científicamente fundamentadas y demostradas, que contribuyan a dar respuesta a los grandes desafíos a nivel mundial previamente señalados, tanto como a aquellos que enfrenta en la actualidad el Sistema Nacional de Educación:

- Lograr la articulación entre la centralización educativa y los necesarios procesos de descentralización, con vistas a estimular el protagonismo de la comunidad educativa en la gestión y la toma de decisiones.

- Asegurar la unidad del sistema, atendiendo en la misma medida a la diversidad educativa en correspondencia con las necesidades individuales y a las demandas de las escuelas, de las familias, de las comunidades y de los territorios.

- Garantizar la universalización de una educación de calidad para todos, privilegiando el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela.

- Continuar perfeccionando la profesionalización pedagógica, por cuanto los profesionales de la educación representan una de las fuerzas más poderosas con las que se cuenta para formar la nueva ciudadanía cubana del siglo XXI, preparada para insertarse en los escenarios globales y contribuir a preservar la soberanía nacional cubana y la sostenibilidad futura de nuestro sistema social.

Las cuestiones hasta aquí examinadas, fundamentan los vínculos orgánicos existentes entre la educación, la investigación científica y el desarrollo social. Entonces resulta oportuno preguntar: ¿En qué medida la investigación en el campo de las Ciencias de la Educación está a la vanguardia de las transformaciones dirigidas a lograr una educación de excelencia, que responda a los desafíos propios de los contextos nacionales y a las demandas del mundo contemporáneo?

Algunos problemas actuales de la investigación educativa en Cuba.

Con independencia de los importantes consensos logrados en el país en torno al papel de la actividad investigativa en el perfeccionamiento educativo y de los sensibles avances en la consolidación de la política científica educacional cubana y el Sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica del Ministerio de Educación, aún existen dificultades y limitaciones, vinculadas en lo esencial con tres grandes factores estrechamente interconectados: (a) la construcción de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación educativa; (b) la formación y desarrollo de la competencia investigativa en los profesionales de la educación, y (c) el perfeccionamiento de la gestión de la actividad científica en los marcos de la gestión educacional.

(a) Problemas teóricos y metodológicos.

Es oportuno profundizar en las cuestiones relacionadas con las concepciones teóricas acerca de la investigación educativa y de su correspondiente estructuración metodológica, por constituir algunas de las problemáticas más acuciantes en el momento actual; entre las más importantes, se destacan la prevalencia de prácticas investigativas empíricas apoyadas en estrategias, métodos y técnicas que se emplean descontextualizados de las teorías que originalmente los sustentan, vulnerando la indispensable unidad dialéctica teoría-método. Por ejemplo, no es inusual encontrar una investigación que se declara participativa y se implementa desde una lógica experimental, con planteamiento de hipótesis y manipulación de variables; del mismo modo, se observan propuestas de corte interpretativo-cualitativo a partir de una estrategia verificacionista, así como trabajos donde se asume formalmente un enfoque dialéctico, utilizando metodologías que atomizan, reducen y cuantifican el objeto de estudio.

Tales aproximaciones, que tributan en última instancia a un eclecticismo abierto o encubierto, suelen yuxtaponer o extrapolar los referentes de modelos científicos disímiles e inclusive contrapuestos, lo que desvirtúa la propia científicidad de la investigación, lo que compromete la calidad de los resultados así como sus potencialidades para transformar la realidad educativa.

Las prácticas antes mencionadas a modo ilustrativo son portadoras, de forma abierta o encubierta, de sesgos del positivismo, a pesar de su adhesión aparente a otros enfoques, y se desconocen las limitaciones de este modelo para comprender los fenómenos de la vida social en las condiciones del mundo actual. En efecto, las influencias positivistas se revelan en una concepción formal y externalista del método

científico y de los métodos y técnicas de la investigación particular y conducen a resultados que no permiten aprehender las complejas esencias de los problemas educativos, ni orientar las acciones propositivas para su solución, por cuanto los datos empíricos son obtenidos mediante procedimientos que desarticulan el objeto en partes aisladas de la totalidad y del contexto.

La investigación constituye un proceso de construcción del conocimiento científico acerca de la realidad natural o social, desarrollado bajo el impulso de las necesidades de la sociedad y de la propia ciencia. El investigador, como sujeto cognoscente, enfrenta las demandas objetivas desde la subjetividad individual, marcada por sus preconcepciones, su historia personal y sus opciones ideológicas y éticas. Aunque las premisas no siempre son concientizadas y esclarecidas, influyen directa e indirectamente en la indagación científica, máxime en aquellos casos en que resultan contradictorias o inconsistentes.

Frente al eclecticismo y a la insuficiente articulación entre la teoría y el método, emerge el reto de revitalizar los procesos de construcción o reconstrucción de los fundamentos de la investigación educativa desde un sólido enfoque electivo, lo que constituye: “el marco de referencia teórico-metodológico intencionalmente elegido por el investigador, que integra determinados supuestos ontológicos, gnoseológicos, lógicos y axiológicos, con la finalidad de enfrentar la comprensión y/o transformación del objeto del conocimiento” Castellanos , B. 2000:18).

Asumir un enfoque electivo posibilita al sujeto cognoscente la clarificación de la plataforma conceptual de partida, con lo que ésta se convierte en instrumento esencial para descubrir las contradicciones en determinada esfera de la realidad, orientar la estructuración metodológica consecuente del proceso de búsqueda de la información, interpretar los datos y construir la teoría.

Ante la aparente diversidad de modelos propuestos en las Ciencias de la Educación, pueden diferenciarse básicamente cuatro enfoques (el dialéctico, el positivista, el interpretativo y el sociocrítico-participativo), cuyos referentes ontológicos, gnoseológicos, lógicos y axiológicos resultan singulares en cada caso. Al mismo tiempo, no se puede obviar que el tipo de enfoque elegido conduce a responder de forma diferente a un grupo de cuestionamientos claves en esta esfera, como son:

¿Qué investigar en las Ciencias de la Educación? (objeto del conocimiento).

¿Quién construye el conocimiento? (relación entre el sujeto cognoscente y el objeto del conocimiento).

¿Para qué investigar en el campo de la educación? (finalidad de la investigación educativa).

¿Cómo se construye el conocimiento acerca de la realidad educativa? (método científico y metodología de la investigación educativa).

La determinación del objeto del conocimiento varía en cada uno de los enfoques previamente señalados: para la dialéctica, es la totalidad; en el caso del positivismo, hace referencia a las conductas objetivas, observables y medibles; el interpretacionismo se interesa por los fenómenos subjetivos, mientras que la investigación sociocrítica estudia problemas de la práctica en contextos singulares.

Aunque en este texto no se pretende emprender un balance crítico de los enfoques de la investigación educativa, resulta pertinente una breve reflexión en torno a sus posibilidades reales para conocer y transformar los problemas de la educación, que se caracterizan por su complejidad.

Como plantea Edgar Morin: “Complexus significa lo que está tejido junto... hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto del conocimiento y su contexto, entre las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad” Morin, E. 1999:16).

Estas ideas ayudan a comprender la parcialización de los enfoques positivista, interpretativo y sociocrítico, por cuanto legitiman e hiperbolizan el estudio de una faceta particular de la realidad educativa (las conductas externas, las significaciones subjetivas o los problemas prácticos inmediatos) en detrimento del análisis pluridimensional de la totalidad dinámica, multideterminada y portadora de propiedades emergentes que no pueden ser deducidas de sus elementos componentes. En consecuencia, el resultado del proceso cognoscitivo puede desembocar en la fragmentación de la unidad y la reducción o simplificación de la multiplicidad.

Consecuentemente, el reto planteado con relación a los problemas teóricos y metodológicos predominantes en este ámbito, apunta de forma especial a la necesidad de desarrollar una posición acorde con las concepciones del mundo que nos comprometen, o sea, un enfoque dialéctico acerca de la investigación educativa.

Según examinaremos más adelante, nuestra toma de posición con relación a los problemas científicos que se discuten a lo largo de estas páginas, se sustenta en la

convicción de que el enfoque dialéctico de la investigación educativa pertrecha al sujeto cognoscente de poderosas herramientas para abordar el estudio de la educación como fenómeno social complejo y dinámico, de carácter clasista e histórico-concreto, condicionado por la interacción sistémica de múltiples factores, fuerzas, influencias y agentes objetivos y subjetivos. La naturaleza misma de la realidad educativa impone el camino dialéctico que ha de tomar la investigación.

b) *Problemas de la gestión de la actividad científica.*

Los retos de la sociedad impulsan cada vez más a las naciones a diseñar e instrumentar sus políticas científicas en los marcos de la planificación del desarrollo a largo plazo, con vistas a garantizar la sostenibilidad de los impactos sociales de la ciencia y de la tecnología.

En el caso de Cuba, la proyección estratégica del Ministerio de Educación se sustenta en la política científica nacional, atendiendo a la estrategia educacional del país y a las normativas establecidas por el Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, organismo estatal encargado de dirigir la actividad de ciencia e innovación tecnológica. Desde 1996 se dio inicio a la introducción del Sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica del MINED, como forma organizativa a través de la cual se materializa la política científica educacional, cuyos fundamentos son los siguientes

1. Está en función del encargo social al sector educacional.
2. Se sustenta en valores éticos humanistas.
3. Tiene un enfoque sistémico.
4. Es desarrollada por profesores, educadoras, auxiliares pedagógicas, bibliotecarias y personal de apoyo.
5. Se integra alrededor de los Departamentos Docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos y se concentra alrededor de las prioridades educacionales.
6. Las formas básicas de organización son los Proyectos y las Experiencias Pedagógicas de Avanzada.
7. Atiende a los problemas nacionales, provinciales, municipales y de cada escuela y se corresponde con la tradición solidaria e internacionalista.
8. Prioriza la rápida y eficaz introducción de los resultados.
9. Parte de las tradiciones de nuestro magisterio, del legado martiano, de los aportes del marxismo y del ideario revolucionario.
10. Tiene carácter estratégico (articulación de lo inmediato y lo perspectivo)
11. Desempeña un papel decisivo en la dirección educacional y en la elevación de la calidad del Sistema Nacional de Educación en todos los niveles.

Las principales actividades científico-técnicas desarrolladas en el sector educacional se organizan, de acuerdo en las prioridades establecidas y con sus impactos en el desarrollo económico y social del país, en torno a Programas Nacionales, Programas Ramales, Programas Territoriales y Proyectos No Asociables a Programas. En este sentido, el MINED, se ha establecido 9 Programas Ramales para el trienio 2002-2004:

(1) La educación y formación de la personalidad: los valores como componente fundamental en la estructura de ésta.

(2) Diseño curricular de la escuela cubana.

(3) La formación y el desempeño del personal docente.

(4) Aprendizaje educacional.

(5) Dirección Científica de las estructuras del Sistema Nacional de Educación.

(6) Problemas teóricos de la Pedagogía en la educación cubana actual. Tendencias educativas contemporáneas y en la investigación.

(7) La evaluación de la calidad de la educación en Cuba.

(8) Tecnologías de la información y en la comunicación en la educación cubana.

(9) Perfeccionamiento de la organización educacional.

Hasta el momento, la instrumentación del SCeIT ha posibilitado, de forma general

-Dirigir la actividad científica a la solución de los problemas priorizados de la educación, focalizando las investigaciones en los resultados a alcanzar y en su introducción en la práctica.

- Aprovechar racionalmente el potencial científico y los recursos materiales disponibles.

- Promover la capacitación de docentes y directivos para el diseño, la ejecución y la evaluación de proyectos de investigación, y estimular en igual medida la formación de Masters y Doctores.

- Fortalecer el trabajo en las instancias de la base, como los Consejos Científicos Territoriales.

Se hace indispensable continuar perfeccionando las alternativas para la gestión de la actividad científica en el sector educacional, porque prevalecen diversos problemas, entre los que se encuentran los relacionados con la insuficiente articulación entre los aportes de la investigación educativa y la gestión de dirección de la actividad educacional.

Se han logrado notables avances en aras de convertir a la actividad científica en la vía estratégica para elevar la calidad de la educación, se constata que en algunos casos, no se toman en cuenta los conocimientos teóricos y aplicados producidos por las Ciencias de la Educación en los procesos de toma de decisiones, fenómeno que se manifiesta en todos los niveles de la estructura del sistema educativo, hasta llegar a la escuela. Esta situación puede conducir al desarrollo de acciones no pertinentes y viables, así como a la instrumentación de cambios e innovaciones sin que estén creadas las premisas indispensables y sin asegurar la sensibilización y preparación de los agentes involucrados.

Un significativo reto en esta dirección consiste en lograr una conectividad creciente entre la gestión educacional y la investigación educativa, de modo que ésta conduzca y acompañe las transformaciones permanentes que tienen lugar en el sistema en su conjunto, y de forma particular en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se despliegan en las escuelas. Ello exige, obviamente, perfeccionar los mecanismos de relación entre investigadores e introductores, con el propósito de asegurar la introducción y generalización de los resultados, insertándolos de modo orgánico en el sistema de trabajo de las estructuras a nivel nacional, provincial, municipal o educacional.

4.2 Aproximación a la investigación educativa desde un enfoque dialéctico.

Un primer acercamiento a la investigación educativa, desde la perspectiva de los problemas sociales de la ciencia en su relación con la educación y con el desarrollo contemporáneo, impone la necesidad de profundizar en su conceptualización, en correspondencia con el enfoque dialéctico asumido.

Para arribar a un cuadro integral de las particularidades de la investigación educativa, es imprescindible establecer el sistema de referentes de partida (ontológicos, gnoseológicos, lógicos y axiológicos) que fundamentan dialécticamente nuestro enfoque. Estos son, en esencia, los siguientes:

El primer supuesto, de carácter ontológico, hace referencia a la comprensión de la realidad educativa como parte orgánica de la realidad social que abarca todos los fenómenos, procesos, agentes, instituciones, factores, funciones y formas de influencia que se integran en complejas relaciones para dar vida a la educación. Esta esfera del mundo social tiene existencia objetiva e independiente de la subjetividad del sujeto cognoscente; es primaria con respecto al conocimiento que adquiere el investigador acerca de ella.

El papel determinante corresponde a los factores socioestructurales de carácter histórico concreto en la educación. Los fenómenos educativos varían intra e interindividualmente; sus formas de manifestación no están predeterminadas ni responden a parámetros inalterables, debido a la diversidad del género humano.

El proceso de la investigación educativa y los métodos empleados deben corresponderse con la complejidad de la educación como sistema abierto, condicionado por diversas influencias que actúan al unísono y no sujeto a una causalidad lineal, mecánica y directa, sino a una multicausalidad dialéctica. Los componentes del sistema están concatenados internamente, se vinculan con otros sistemas y se encuentran en permanente desarrollo sujetos a leyes objetivas que se expresan como tendencias. Las esencias no aparecen ya dadas al investigador, este debe descubrirlas tras las apariencias, encontrar la causalidad tras el efecto y develar, en el objeto de estudio, el contenido y la forma, la cantidad y la cualidad, lo general y lo particular.

Se considera, como referente gnoseológico, que la realidad educativa es cognoscible, el investigador es capaz de reflejarla subjetivamente. Mas, el reflejo de la realidad no es una copia fiel que se produce como la imagen en un espejo; tiene carácter activo y constructivo, diferenciándose de la realidad por su forma, que no

es objetal, sino ideal, por tanto se expresa en forma de ideas, teorías, concepciones, actitudes, valores, representaciones y formas de comportamiento cuya esencia es propiamente educativa, y de los cuales son portadores los protagonistas de la educación.

Con relación a los supuestos lógicos, se considera que el proceso del conocimiento sigue un camino dialéctico, mediante sucesivas aproximaciones a partir del momento inicial de la contemplación viva y en adecuación a una estructura correcta del pensamiento. El investigador tiene que trascender lo concreto sensible, elevando su pensamiento a lo abstracto, y de ahí a lo concreto pensado. Esta es la única vía posible para descubrir lo necesario tras lo casual, la esencia tras el fenómeno y develar las leyes y regularidades de la realidad educativa.

El método científico es concebido como la estrategia general del pensamiento científico-teórico, que orienta y regula conscientemente el proceso dialéctico de construcción del conocimiento por el sujeto cognoscente en correspondencia con las particularidades del objeto, con la finalidad de aprehender su esencia y transformar la realidad; el método sigue el camino dialéctico del conocimiento y abarca el proceso investigativo en su totalidad, en todos sus momentos y eslabones. En virtud de su esencia lo lógico y lo gnoseológico como reflejo de lo ontológico se hallan en estrecha unidad.

Los supuestos axiológicos se fundamentan en el carácter de la ciencia, como forma de la actividad humana que implica la interdependencia entre la actividad práctica, la actividad cognoscitiva y la actividad valorativa. Como plantea Rodríguez: “la actividad o el enfoque valorativo se concibe no como un elemento extensivo, complementario o incompatible con el enfoque científico objetivo, sino como una forma de conocimiento que alcanza su más alto nivel en la ciencia. A su vez, la propia ciencia debe ser entendida como una forma de actividad valorativa y orientadora”¹(Rodríguez, Z. 1985:6).

El problema de la relación ciencia-valor contempla dos aristas fundamentales: el valor de la ciencia con respecto a la sociedad y la presencia de los aspectos valorativos en la propia ciencia, o sea, en sus contenidos cognoscitivos. El primer problema fue abordado previamente, al examinar el papel de la ciencia en la sociedad contemporánea, y de forma especial, la función de la investigación educativa como vía estratégica para elevar la calidad de la educación.

En relación con el segundo, es necesario considerar que en la investigación educativa resulta inaceptable la neutralidad valórica y la pretendida objetividad del investigador y de los resultados alcanzados. El investigador no puede separarse, como sujeto del conocimiento, de su objeto, pues forma parte del entramado de la vida social, del propio objeto que supuestamente debe estudiar; en la misma medida, tampoco puede sustraerse de sus valores, compromisos y opciones: siempre está implicado subjetivamente, con una intencionalidad ideológica sea o no consciente de ello. De igual forma, es indispensable tener presente que la investigación educativa estudia procesos relacionados con personas y no con objetos inanimados, por lo que el objeto de estudio son sujetos y deben ser tratados como tales, lo que exige redimensionar la perspectiva axiológica y ética en el campo investigativo.

Al sistematizar los principales supuestos de partida, se puede arribar, a una caracterización general de la investigación educativa, que se sintetiza a partir de las siguientes ideas fundamentales:

(1) La investigación educativa es el proceso dialéctico de construcción del conocimiento científico multidisciplinar acerca de la realidad educativa como objeto complejo del sistema de Ciencias de la Educación, con la finalidad de comprenderla y transformarla en un contexto histórico concreto.

(2) Este proceso:

- Estudia de forma conciente y metódica la realidad educativa, a partir de determinados referentes teórico-metodológicos, con el propósito de construir sistemas teóricos que posibilitan describir, explicar, predecir y transformar el objeto.

- Se fundamenta en un modelo teórico de la realidad educativa, entendida como fenómeno social complejo donde interviene simultáneamente un sistema múltiple de influencias y causas, y que está sujeto a un determinismo histórico y a la acción de la subjetividad individual y social, lo que condiciona su gran variabilidad y diversidad atendiendo a la época, al tipo de sociedad, a las clases, a los grupos y a las personalidades singulares.

Construye su estructura metodológica a partir del modelo teórico del fenómeno educativo, al considerar que el método de estudio de la realidad debe reflejar las regularidades y leyes del objeto investigado.

(3) Los referentes teórico-metodológicos y los supuestos de partida de la investigación educativa se concretan en un sistema de principios, entendidos como

herramientas para orientar desde un enfoque dialéctico el abordaje general del proceso, la selección y elaboración de los métodos, técnicas y procedimientos, el análisis y evaluación de la información, la interpretación de los resultados, la construcción teórica y la introducción de los descubrimientos en la práctica educativa.

(4) El principio rector lo constituye la unidad dialéctica entre la teoría de la educación, el método y la praxis, al considerar que la teoría constituye un determinado modelo de la realidad educativa objeto de estudio, representada, según se señaló previamente, en su totalidad, complejidad, relaciones, nexos, contradicciones, movimiento, tendencias, regularidades y condiciones contextuales. En este sentido, el modelo teórico de partida:

- Determina el método para comprender la realidad que se refleja de forma transformada, expresándose plenamente la unidad entre la dialéctica objetiva y la dialéctica subjetiva.

- Posibilita la transformación de la práctica educativa al constituir una guía para la acción, basada en la propia práctica anterior y comprobada en ella.

(5) A partir del principio rector se derivan aquellos que caracterizan al modelo teórico asumido y sirven como referentes para conducir el método y la práctica: visión de la totalidad de la realidad educativa, análisis multicausal de los fenómenos educativos, enfoque contextual/situacional, perspectiva dinámica y sentido ético humanista.

(6) La correspondencia entre el modelo de la realidad educativa asumido y los principios de la investigación se fundamenta a partir de las siguientes consideraciones:

- La educación, como fenómeno complejo de la vida social, representa un sistema total integrado, en la que las partes se relacionan entre sí (totalidad) y tienen nexos de interdependencia múltiple con otros sistemas de la realidad social y natural (multicausalidad).

El sistema complejo, total y multicausal que es la educación, tiene un carácter histórico concreto (contextualización) y se encuentra en constante desarrollo y transformación (dinámica) a nivel individual, grupal y social.

En este sistema vivo están implicados seres humanos, lo que exige la inclusión del componente axiológico en el modelo (ética humanista), declarando intencionalmente que la educación y la investigación en este campo se fundan en

elevados valores universales y en el compromiso con el mejoramiento personal y social.

Los elementos teóricos generales anotados revelan la necesidad de una adecuada integración de todos los factores que en el orden científico colaboran al proceso educativo con vistas a lograr la verdadera personalidad que requieren los tiempos actuales.

CAPÍTULO II LA EDUCACIÓN CUBANA: RAÍCES, LOGROS Y PERSPECTIVAS.

2.1 Raíces de la educación cubana durante la colonización.

La epopeya educacional del pueblo cubano que sus protagonistas llevan a cabo cada día para mantener y elevar la educación a planos superiores tiene sus cimientos en la labor de los educadores del pasado. José Martí decía: “el pasado es raíz de lo presente. Hay que conocer lo que fue porque lo que fue está en lo que es” (Martí, J. 1975).

Conocer nuestra historia educacional pasada y reciente, contribuye no solo a apreciar con justeza el ejemplo de nuestros antecesores sino también pone a nuestro alcance un cúmulo de conocimientos causales, experiencias, logros y limitaciones que preparan para labrar un presente y futuro cualitativamente superior.

A fines del siglo XV ocurre el encuentro de las culturas europeas y americanas, hecho de indiscutible significación en la historia universal. De este acontecimiento y de su quinto centenario Fidel Castro expresaba en conversación con Tomás Borge: “a mí lo que me asombra es que haya tantos en el mundo, y sobre todo en nuestros países, que sigan utilizando el término *descubrimiento* para aludir al hecho histórico del 12 de octubre de 1492. Desde nuestra perspectiva americana nunca podremos aceptar que se hable, con implícito menosprecio, del *descubrimiento* de culturas que en muchos casos ya habían alcanzado un desarrollo brillante. A esa gente se le olvida por ejemplo que Tenochtitlan era posiblemente la ciudad más populosa de su época en todo el mundo, incluida Europa, y que el imperio incaico era una de las organizaciones estatales más elaboradas de su tiempo. Pero aún concediendo a Colón el privilegio de haber cambiado con sus viajes la conciencia de su mundo, si de descubrimiento se trata hay que decir entonces que americanos y europeos nos descubrimos mutuamente. En todo caso de lo que pudiera hablarse en el quinto centenario de la gran colisión de dos culturas”(Castro, F. 1992 :102).

Este hecho aparentemente fortuito tuvo sus causas en las lejanas tierras de Europa.

En este continente se estaba produciendo la disolución de la formación económico social feudal con el consiguiente desarrollo de la actividad mercantil, sobre todo con el Oriente. Sin embargo, estos intercambios se encarecían para Europa debido al dominio que los turcos ejercían sobre las rutas comerciales. Por tanto era una necesidad expedita encontrar nuevas vías que burlaran el monopolio turco. Simultáneamente, estos eran tiempos de florecimiento de la ciencia, de la técnica, del pensamiento filosófico lo que también contribuyó a crear condiciones favorables para esta búsqueda.

España, protagonista principal del mal llamado *descubrimiento*, aunque no estaba en la avanzada de los cambios socio económicos hacia el capitalismo, tenía condiciones que la impulsaban a lanzarse a una expansión comercial: había alcanzado una cierta unidad representada en los reyes de Castilla y Aragón, quienes además estimulaban el desarrollo mercantil; estaba urgida de oro para pagar en efectivo sus compras por la falta de mercancías para intercambiar; tenía necesidad de emplear a miles de guerreros que estaban inactivos luego de terminar las guerras de reconquista.

Son pues los monarcas españoles quienes aceptan la propuesta de Cristóbal Colón, quien con su intrépida expedición sale de Palos de Moguer el 3 de agosto de 1492 y luego de muchas vicisitudes arriba el 12 de octubre a una isla del actual archipiélago de Bahamas llamada por sus habitantes Guanahaní. Días más tarde el 28 de octubre llegó el Almirante a las costas cubanas por la actual bahía de Bariay. Este sería el preludio del proceso de conquista y colonización de nuestras tierras.

En pocos años Cuba al igual que el resto de América Latina se vio saqueada, explotada y esclavizada por España durante 400 años, mediante la cruz y la espada.

El control directo y centralizado con la unidad Estado-Iglesia fue la política que los monarcas concibieron para someter a las nuevas tierras. Para asegurar el dominio espiritual obtuvieron del papado el patronato eclesiástico de las Indias logrando el monopolio comercial de la Real Casa de Contratación de Sevilla y en cuanto al gobierno civil se crearon dos virreinos uno en Nueva España, México y otro en Lima, Perú. Los virreyes tenían en sus manos todo el poder, se auxiliaban de las Audiencias, alcaldes y los cabildos. En Cuba, el principal eje del aparato oficial fue el gobernador con funciones administrativas, judiciales y militares. También ejerció el vicepatronato eclesiástico y tuvo a su cargo el reparto de indios.

El siglo XVI fue escenario de la conquista de la isla, el asentamiento de los primeros colonos, la repartición de las tierras y de los aborígenes a través de las encomiendas, el saqueo del oro, el exterminio masivo de los indios y su sustitución por esclavos negros.

En la Isla pronto se agotó el oro y Cuba pasó a un segundo plano debido a la necesidad de conquistar otras zonas más ricas del continente. Ante esta realidad, no hubo otra alternativa para sus primeros moradores que buscar otras actividades económicas. Se desarrolló entonces la agricultura y la ganadería destinadas principalmente a abastecer las flotas que hacían escala obligada en la Isla. Además esta nueva condición de paso obligado propició otra actividad: la construcción y reparación de barcos.

En el siglo XVII y sobre todo durante el siglo XVIII el azúcar se convierte en un producto de alta demanda por lo que se eleva el número de ingenios, aumentan las tierras dedicadas a la siembra de la caña y crece la mano de obra esclava. También el comercio del tabaco tomó auge en estos siglos con el consiguiente desarrollo de las vegas dedicadas a este producto. Asimismo hay un crecimiento demográfico sobre todo por la entrada de negros esclavos a la Isla. Poco a poco y aunque sin contrastes exagerados se comienzan a observar las diferencias entre las ciudades y villas en relación con las regiones rurales y sobre todo se distingue la ciudad de La Habana.

La educación de la población cubana, explotadores y explotados, durante los tres primeros siglos de yugo colonial.

Tanto para el indio, ahora sometido en sus propias tierras, como para el negro, antes libre y ahora esclavizado, así como para los colonizadores españoles, a miles de kilómetros de su lugar de origen, las condiciones a las que se enfrentaban eran totalmente nuevas. El surgimiento de una sociedad distinta con la lógica dinámica de adaptación y cambios y aun con las profundas diferencias entre explotados y explotadores y la imposición de la cultura de estos últimos, implicó una inevitable mezcla de razas, costumbres, tradiciones, concepción del mundo, religión: proceso al que Fernando Ortiz denominó transculturación. El estudio de la vida cotidiana, el idioma, la vivienda, las artes, la religión en esos tres primeros siglos refleja la compleja amalgama de la nueva sociedad. “América no volvió a ser la precolombina pero tampoco la fiel hechura de la metrópoli” (Sosa .E. 2001).

Estas circunstancias hacen que estos fueran siglos en los cuales las influencias ejercidas en los hombres por las diferentes agencias sociales, es decir las instituciones gubernamentales, religiosas, el modo de producción, las artes, costumbres tradiciones, familia, se convirtieran en elementos esenciales para la educación social e individual, en la cual se impuso la cultura de los colonizadores.

Refuerza la importancia de las formas no escolares de educación en esa etapa el escaso número de centros dedicados especialmente a la enseñanza escolarizada, actividad que por demás era privilegio de las minorías.

De las instituciones sociales existentes, la Iglesia ejercía la mayor influencia educativa en la población en general, a imagen y semejanza de cómo había ocurrido con la educación medieval europea. Esta labor educativa tenía en la escolástica como filosofía y como concepción educativa su principal bastión, por eso prevalecía el dogmatismo, la enseñanza alejada de la vida, de la práctica y de las ciencias, en una lengua muerta como el latín con un aprendizaje memorístico, la autoridad irrefutable del maestro y una educación en la que se apelaba al temor, a las represalias y a los castigos corporales. En manos de la Iglesia, como dueña del saber y de las conciencias recayó la evangelización de los aborígenes, la creación de colegios y seminarios para la formación de clérigos, así como el monopolio de la educación superior.

Durante la colonización, las mencionadas órdenes religiosas continuaron su labor educativa. En América los franciscanos se distinguieron en la catequización y los dominicos en la enseñanza media y superior. De ellas, se aprecia la presencia en Cuba de los franciscanos, dominicos, jesuitas y también de betlemitas y mercedarios.

La enseñanza de la religión y el idioma castellano para la evangelización de los aborígenes fue una de las primeras tareas encomendadas a los representantes de las órdenes monásticas (instituciones religiosas organizadas en el seno de la Iglesia). La conversión a la religión comenzó por la Española en 1498 y en 1501. Cuando los reyes dieron sus Instrucciones, expresaron su voluntad de que los indios aprendieran la doctrina cristiana y a leer y a escribir en idioma castellano, tarea que entraba dentro de la estrategia de conquista. Así fue también para los aborígenes cubanos, sólo que en la mayoría de los casos murieron sin encontrar la utilidad de aquella instrucción.

En relación con los negros esclavos, ni siquiera se legisló acerca de su educación hasta 1681 en que aparece por parte de la Iglesia la recomendación de que estos fueran adoctrinados. La educación diferenciada que recibían los esclavos domésticos no fue por bondad hacia estos sino por una necesidad de las familias a las que estos servían.

En los albores del siglo XVI, la casi totalidad de los hijos de los primeros pobladores españoles fueron educados por la familia y por la sociedad en su conjunto. No obstante, hay algunos ejemplos tempranos de enseñanza conscientemente organizada como es el caso de la Scholatría de la Catedral de Santiago de Cuba fundada en 1523 donde se

enseñaba gramática a los clérigos. En ella debe destacarse la figura de Miguel Velázquez, mestizo, hijo de india y español quien fuera uno de sus primeros maestros.

Con el transcurso de los años aunque de forma lenta y asistemática van apareciendo progresivamente algunas personas e instituciones dedicadas a la educación. La enseñanza elemental constituía un privilegio y aunque tuvo un aumento a lo largo de los siglos XVI al XVIII ello no significó un desarrollo notable ni en cantidad ni calidad. Los hijos de las familias adineradas recibían la enseñanza de las primeras letras es decir leer, escribir, contar y doctrina cristiana, en sus hogares a través de preceptores. Además a este tipo de enseñanza elemental se dedicaron algunas instituciones creadas por la Iglesia. Por ejemplo a fines del siglo XVI los jesuitas fundaron un colegio en La Habana para la educación de niños que después seguirían la vida eclesiástica. En el siglo XVII se destaca el Colegio de San Francisco de Sales por ser la primera institución para niñas aunque solo admitía 12 educandas. En el siglo XVIII merece mencionarse el esfuerzo de los padres betlemitas en su colegio así como la dedicación del padre Conyedo en Villa Clara. A esta lista pueden añadirse otros ejemplos, sin embargo, ello no cambia el carácter restringido de la enseñanza en estas instituciones.

También se conoce de párrocos que asumieron la enseñanza de las primeras letras en algunas villas y poblados sin más legislación que su buena voluntad. Asimismo, la historia recoge algunos ejemplos de la petición de maestros para sus hijos que hacían los vecinos (blancos y dueños de tierras) al cabildo y cómo algunos de esos cabildos pagaron a maestros para enseñar las primeras letras, pero estas prácticas no fueron sistemáticas ni generales lo que reafirma que el gobierno de la Isla no tenía entre sus preocupaciones la educación de la población.

A fines del siglo XVII o inicios del siglo XVIII aparecen en Cuba las escuelas de *amigos y amigas*, primeras escuelas de base social popular. A estas escuelitas de barrios marginales asistían niños y niñas sin distinción de raza. Sus improvisados *maestros*, hombres y sobre todo mujeres libres, se ocuparon de cuidar a estos párvulos y enseñarles lo que escasamente sabían a cambio de una ínfima retribución o sin retribución. Estas escuelitas nada tuvieron que ver con la iglesia o el cabildo, pero tampoco ofrecían una gran instrucción. A fines del siglo XVIII creció el número de las escuelas de amigas pero no mejoró el contenido de la enseñanza y las familias acomodadas siguieron pagando a preceptores particulares.

Ejemplos de estos amigos y amigas son:

- Teresa Palma morena, anciana enseñaba a 11 niños la doctrina cristiana y a leer sin estipendio alguno.
- Rosalía del Toro morena libre, tenía 71 estudiantes. Enseñaba doctrina costura y lectura. Le pagaban 2 reales por leer y cuatro por enseñar a coser.
- Lorenzo Meléndez o Menéndez, pardo. A su escuela asistían 120 estudiantes, de ellos 40 eran blancos El pago a sus labores era en legumbres, aves, y velas de cera.

En estos primeros siglos, se desarrolla el aprendizaje de los oficios, actividad importante y sin embargo tenida a menos por la aristocracia. Este aprendizaje se desarrolló siguiendo la tradición medieval española en el marco de los gremios con la distinción entre maestros, oficiales y aprendices. Ya a mediados del siglo XVII aparecen *alcaldes examinadores* para diferentes oficios por parte del cabildo habanero con la intención de regular esta actividad así como la de maestro de primera enseñanza el que debía ser autorizado también por la Iglesia.

Para la Iglesia era de interés especial la formación de sus clérigos, por tanto resulta lógico que hiciera mayor énfasis en la creación de centros para su formación, y de los escasísimos recursos destinados a la educación priorizara la creación de estos planteles. Si a ello se suma la rivalidad de diferentes órdenes religiosas por obtener la primacía y las consiguientes ventajas que traía la creación de seminarios y universidades no es de extrañar que la enseñanza media y superior alcanzara algunas prioridades aunque tardíamente por la desatención de la Isla, en comparación con otras regiones de América.

Durante los siglos XVI Y XVII, los jóvenes adinerados debían ir a España, México o Santo Domingo para cursar estudios superiores y no fue hasta el 5 de enero de 1728 que se extendió el auto de fundación de la *Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de la Havana* concedida a la orden de los dominicos. El plantel funcionaría en el local del convento de San Juan de Letrán donde estuvo hasta 1902 .y su plan de estudios y estatutos seguirían como modelo a la que dos siglos antes se había fundado en Santo Domingo. La universidad contaba con 5 facultades: Teología, Cánones (Derecho canónico) Leyes (Derecho Civil) Medicina como facultades mayores y Artes o Filosofía como facultad menor. En la universidad se confería el grado menor de bachiller y los mayores de licenciado y doctor lo que indica que aún no estaban bien delimitados los niveles medio y superior en las instituciones de enseñanza.

“Para ingresar en la universidad se exigía ser de ascendencia cristiana bien establecida, de nacimiento legítimo, estar limpio de toda mala raza, entiéndase no tener parentesco con negros indios moros o mestizos. En 1792 el fray José Ignacio Calderón

preparó un nuevo plan de estudios arreglado a las nuevas corrientes de enseñanza pública que se propagaban por Europa especialmente en la enseñanza de las Matemáticas, la Filosofía Experimental la Gramática Castellana así como la Geometría y el Cálculo pero el plan era lo bastante audaz como para pretender ser aplicado en Cuba” (Buenavilla, R. 1995:12).

El Seminario de San Carlos y San Ambrosio fue fundado en 1774 por el obispo cubano José de Hechevarría y Yelguez. Este surgió de la fusión de otros dos colegios el de San José y San Ambrosio. De este Bachiller y Morales expresó: “su designio principal ha sido formar un taller en que se labren los hombres verdaderamente útiles a la Iglesia y al estado; hombres que por su probidad y literatura sean capaces en cualquier ministerio, sagrado o profano de hacer al servicio de ambas majestades y contribuir a la felicidad de los pueblos.” (Bachiller, Morales.1965:284).

Aunque los requisitos para su ingreso eran similares a los de la Real y Pontificia Universidad y por tanto era para una minoría adinerada, desde su nacimiento este plantel manifestó cierta liberalidad en sus estatutos, los que por ejemplo no obligaban al maestro a seguir un texto y por el contrario recomendaban experimentar y estudiar la naturaleza quizás por la influencia de las ideas más modernas que empezaban a llegar a la metrópoli en el gobierno de Carlos III. Esta cierta liberalidad del seminario será muy bien aprovechada por sus estudiantes y profesores con espíritu renovador y patriótico en el siglo XIX.

La educación que se desarrolla durante estos siglos muestra desde temprano su carácter clasista. Son evidentes las diferencias entre la educación elitista ofrecida a los hijos de la aristocracia española o criolla de la del resto de la población, por ejemplo las escuelas de amigos, y mucho más distante la que se ofrecía a los aborígenes y negros esclavos.

En estos siglos iniciales de gestación de la nueva sociedad juega un papel predominante la educación no escolarizada, la enseñanza elemental es débil y la media y superior aunque despertaba más interés no exhibía grandes logros. La Iglesia posee en estos siglos el monopolio de la educación. La educación escolarizada tanto la que se desarrollaba en los conventos seminarios y universidades como la que ofrecían los preceptores particulares, párrocos o maestros pagados por el cabildo estaba signada por las ataduras de la escolástica.

Si la sociedad insular en los tres primeros siglos de colonización hasta las tres últimas décadas del Siglo XVIII se había desarrollado con lentitud, en las postrimerías del siglo

XVIII comienza a gestarse otra dinámica. Al respecto se plantea: “a partir del último tercio del siglo XVIII la historia de Cuba asume una dirección diferente, sus procesos económicos sociales y políticos se aceleran y se tornan cada vez más complejos, la sociedad insular avanzará ahora en un definido proceso de formación nacional hacia la expresión de su plena identidad. Movimiento complicado y azaroso toda vez que mientras lo cubano se manifiesta de manera cada vez más rotunda la sociedad que lo genera se diferencia profundamente bajo los efectos disgregadores del vertiginoso desarrollo de la esclavitud” (Barcia M.C. 1994.225)).

A fines del XVIII las condiciones tanto internas como externas eran propicias para los cambios: la sacarocracia criolla comenzaba a sentir estrechos los marcos que dejaba la metrópoli para el aumento de su capital mientras que en Europa el capitalismo ganaba cada vez más terreno. Con la toma de la Habana por los ingleses en 1762 la capital de la Isla supo de las ventajas del comercio capitalista. Los aires del Siglo de las Luces y las luchas antifeudales de la Revolución Francesa 1789 se sintieron con fuerza en la conciencia política de los criollos de América; el Despotismo Ilustrado, política llevada a cabo por España, favoreció el desarrollo económico cultural y político de la Isla. En el continente americano, la independencia las trece colonias fue un ejemplo para los que aún quedaban colonizados. La Revolución de Haití (1791) y la ruina de su industria azucarera y tabacalera, incentivaron a los cubanos a ocupar su lugar en el comercio internacional. Estos acontecimientos repercutieron en toda la vida del siglo XIX cubano.

Este siglo fue el escenario de trascendentales acontecimientos en la historia patria, es el momento en que la contradicción metrópoli-colonia llega a su clímax. En el plano económico, resultaba insostenible el monopolio comercial que España imponía a Cuba; en el plano político-ideológico, las corrientes reformistas, anexionistas e independentistas de la centuria, demostraban la inconformidad de los diferentes sectores ante el colonialismo; en el plano social, la situación colonial era sentida como un grillete para la mayoría de la población cubana. El desarrollo acelerado de la conciencia nacional desembocó en la solución revolucionaria de la lucha armada, como único camino posible para la patria. La segunda mitad del siglo estuvo marcada por las guerras de independencia. Fue una lucha de Independencia o Muerte que envolvió toda la vida del país y que hizo emerger los valores más altos del pueblo cubano, encabezado por sus mejores hijos. Todo este panorama complejo y convulso se vio reflejado en la educación de esta etapa, marcada por la renovación y la lucha contra todo escolasticismo.

La aparición de una generación de criollos ricos preocupados por el avance económico y cultural de la tierra en la que habían nacido y crecido, propició que en 1793 se fundara por real cédula, la *Sociedad Económica de Amigos del País*, entre cuyas tareas tenía: fomentar, vigilar y dirigir la educación primaria, hasta ese momento totalmente olvidada.

La labor desempeñada por la SEAP fue destacada, en el campo de la educación y se dejó sentir con fuerza a partir de 1816 en que se creó la Sección de Educación en el seno de la misma. Entre los méritos de la SEAP en materia de educación están:

- El establecimiento de las primeras escuelas públicas de enseñanza primaria gratuita.
- El empleo de nuevos procedimientos y métodos para la impartición de las clases.
- La formulación del primer plan de estudio y el primer reglamento educacional.
- La ampliación del número de materias a impartir.
- La vinculación de las capas influyentes y cultas con la educación del pueblo.
- El aumento de la capacidad, el sueldo y la dignidad de los maestros.
- El establecimiento de la inspección educacional. (García, Galló, G.J.1972:14)

La fundación en 1790 del primer órgano de difusión: el *Papel Periódico*, también contribuyó de manera decisiva a divulgar temas educacionales en esta última década del siglo XVIII, al mismo tiempo que constituyó un eficaz medio para que figuras como José Agustín Caballero, dejaran en sus páginas sus desacuerdos con la enseñanza escolástica que limitaba el desarrollo y la cultura del pueblo.

Estos cambios tendrán su repercusión en el siglo XIX, momento muy importante en el desarrollo educacional de Cuba, y en el cual el Seminario de San Carlos, bajo la dirección espiritual del Obispo Espada y Landa, marchará a la cabeza con una nueva concepción de educación para Cuba, el empleo de otros métodos de enseñanza e ideas renovadoras en el campo de la Filosofía.

Las exigencias para ingresar en este centro eran muy elevadas y solo las clases privilegiadas lograban el acceso al mismo; no obstante, el gozar de un respaldo moral y legal por parte de los profesores para introducir cambios e innovaciones, le permitió ir nutriéndose de hombres de la talla de José Agustín Caballero, Félix Varela, José Antonio

Saco y otros que fueron sentando las bases de los profundos cambios que se operarían en la educación.

La enseñanza del Español, el empleo del método explicativo, el establecimiento de una Cátedra de Constitución en 1821 y el manejo de instrumentos en el laboratorio de Física, hizo que el Seminario de San Carlos se convirtiera en un centro de avanzada que golpeó severamente al escolasticismo y abrió las puertas al desarrollo de las ciencias.

Este, a inicios del siglo XIX, en el momento en que se gestaba la conciencia nacional, se convirtió en un bastión del desarrollo cultural. En sus aulas estudiaron y se prepararon muchos de los hombres que participaron en la clarinada por la independencia y por la soberanía nacional a mediados del siglo. Aunque ligado desde su fundación a la Iglesia y a la Monarquía, formó en su seno a hombres de ciencias y de letras, lo cual contribuyó, de manera decisiva, a la comprensión de los “males sociales de la época y de reconocimiento a los derechos civiles del hombre” (Buenavilla, R. 1998:36)

Junto a la labor del Seminario San Carlos en las primeras décadas del S. XIX, los colegios privados juegan un significativo papel en la educación. Se establecieron por iniciativa de la burguesía criolla, empeñada en formar a sus hijos en instituciones nacionales. Destacadas personalidades de la intelectualidad con enorme prestigio educacional fueron profesores de estos centros, lo que permitió que los mismos ganaran prestigio y auge en esta etapa del siglo.

En las décadas del veinte y del treinta del siglo XIX fueron famosos colegios, *Carraguo, San Fernando, Buenavista, La Empresa y Santiago*, en los que desarrollaron sus clases, eminentes figuras de la intelectualidad cubana, entre las que se destacan: José de la Luz y Caballero, José Antonio Saco, Juan Bautista Sagarra, Eusebio y Antonio Guiteras, Cirilo Villaverde y otros.

A partir de 1842, el Estado español establece una política de centralización de la enseñanza, y pone en vigor el *Plan de Instrucción Pública para la isla de Cuba y de Puerto Rico*, lo que propició que la sección de educación de la Sociedad Económica de Amigos del País, que tan importante labor había desempeñado en el desarrollo de la educación, dejara de tener las prerrogativas que hasta ese momento había tenido. La Enseñanza adquiere legislativamente carácter público, sin negar el privado y la instrucción primaria se divide en ambos casos en elemental y superior.

Todas las medidas establecidas por el *Plan de Instrucción Pública de 1842*, quedan como letra muerta; a la Metrópoli no le interesaba la educación en sus colonias. La enseñanza seguía siendo anticientífica, memorística y escolástica.

A pesar de esta Ley, los colegios privados continuaron su auge y, aprovechando la ineficiencia de la enseñanza que brindaba el Estado, se convirtieron en centros de preferencia de la burguesía que deseaba para sus hijos una mejor preparación.

En 1848, el ilustre educador José de la Luz y Caballero funda el colegio *El Salvador* en 1850 se funda en Matanzas el colegio *San Carlos*; en la década del 60, en Santiago de Cuba, el colegio *San José* y otros de gran prestigio, por su organización y métodos empleados, así como por las personalidades que en ellos laboraban.

Con la guerra de independencia de 1868, muchos de estos centros, fueron cerrados por las autoridades españolas como parte de las represalias tomadas, pues, eran considerados focos de subversión contra la metrópoli. Por la labor que desempeñaron, dejaron una huella imborrable en el decursar de la Educación Cubana.

El siglo XIX, en materia de educación, facilitó el desarrollo de la cultura, lo que hizo posible que brillaran con luz propia, poetas, ensayistas, científicos, músicos y periodistas que encontraron en las múltiples publicaciones (periódicos y revistas), surgidas en esta etapa, las vías para la divulgación y difusión de sus obras.

La temática educacional encontró espacio en estas publicaciones que, desde 1790 con la aparición del *Papel Periódico*, fundado por Don Luis de las Casas, ya se venían realizando.

Otras publicaciones periodísticas y revistas fueron testigos en este siglo del sentir de prestigiosas figuras alrededor de los problemas educacionales del país y de los males que aquejaban a la colonia.

En 1831 comenzó a publicarse la *Revista Bimestre Cubana*, bajo la dirección de José Antonio Saco, en la que escribieron educadores como José de Luz y Caballero e intelectuales de la talla de Domingo del Monte. Aunque su existencia fue corta, esta revista constituyó, en su momento, un vehículo importante para difundir ideas científicas, culturales y de enjuiciamiento crítico a la actitud de la metrópoli, lo que trajo como consecuencia que se impidiera su publicación.

A mediados del siglo aparecen otras revistas, entre ellas la *Revista de La Habana*, donde escribieron personalidades como Rafael M. de Menvide, Ramón Zambrana, Antonio Caro, Felipe Poey y otros, esta publicación abrió el camino de la producción literaria del país y se pronunció por elevar el nivel estético del pueblo.

Con la guerra de 1868, apareció la prensa mambisa que también desarrolló una significativa labor educativa, algunas como el *Cubano Libre*, fundado por Carlos M. de Céspedes, divulgaron importantes artículos de educación ética y revolucionaria.

Durante el siglo XIX, los periódicos y revistas contribuyeron a divulgar los últimos progresos de la ciencia pedagógica, abordaron la temática educacional y mediante artículos y poesías, muchas veces anónimas, condenaron la esclavitud y la opresión impuesta por España.

Con la contienda, no sólo, se clausuraron los colegios privados, sino también se tomaron, por parte de España, severas medidas encaminadas a impedir el alzamiento de más cubanos y a castigar a los que ya se habían incorporado a la lucha armada, fundamentalmente a los profesionales de la enseñanza.

Las filas insurrectas ganaban fuerzas y nuevos bríos, el 10 de abril de 1869, quedó redactada y aprobada la *Constitución de Guáimaro*, en cuyo corto articulado, quedaba plasmado el elemento educacional; meses después, ante la cámara de Representantes se discutía y aprobaba la *Ley de Instrucción Pública de la República* a propuesta del maestro de escuela primaria Rafael Morales y González (*Moralitos*.)Esta ley sentaba las bases conceptuales y jurídicas de la política educacional de la República y constituyó una respuesta del poder revolucionario al poder colonial. En sus artículos quedaba plasmado el carácter gratuito, democrático y estatal de la educación, así como la enseñanza de asignaturas como Geografía de Cuba e Historia de Cuba.

La preocupación por la educación y por la instrucción no mermó con los inconvenientes propios de la guerra ni con las medidas tomadas por el Capitán General Domingo Dulce. Estas sólo sirvieron para corroborar el miedo de España al valor de las ideas. El 15 de septiembre de 1871, se promulga, por parte de España, una reforma de la instrucción pública con drásticas medidas lo que trae como consecuencia, “el éxodo hacia el extranjero de muchos jóvenes de la clase adinerada y la esclerosis pedagógica de la enseñanza oficial” (Buenavilla, R.R. 1998: 58)

En plena manigua se fundaron *escuelitas*; en los campamentos militares y en caseríos de la retaguardia mambisa, se elaboró una cartilla para enseñar a leer y a escribir, cuyo autor fue el maestro *Moralitos*. Esta cartilla circuló por el territorio mambí desde 1872 y muchos soldados aprendieron por ella en ambas contiendas, la misma significó un verdadero aporte a la lucha contra el analfabetismo en la Colonia y sirvió de inspiración para las acciones educativas de la última etapa de la lucha por la liberación.

Al concluir la guerra en 1878, el estado de la educación era deplorable, el nuevo plan de Instrucción Pública, dictado por España en 1880, poco o nada podía resolver las necesidades educativas, dadas las condiciones existentes en Cuba.

Cierta tolerancia política, aplicada por España al finalizar la guerra del 68, hace que la prensa escrita, revistas y periódicos, enjuicien la enseñanza escolástica que se impartía en los distintos niveles de enseñanza. La Revista de Cuba, dirigida por Antonio Cortina, La Revista Cubana de Enrique José Varona, fueron entre otras defensoras de la ciencias y condenaron el tradicionalismo que lastraba la Educación.

José Martí, punto culminante, radical y orgánico del pensamiento educacional y pedagógico cubano del siglo XIX, encontró en la prensa escrita una vía para plasmar su pensamiento acerca de la educación y de la instrucción de su época, defendió la enseñanza científica para los niños desde las más tempranas edades y en sus artículos y escritos educativos lo deja expresado: “Alzamos esta bandera y no la dejamos caer. la enseñanza primaria tiene que ser científica. El mundo nuevo requiere la escuela nueva. Es necesario sustituir al espíritu literario de la educación, el espíritu científico” (Martí, P. J. 1961). Fue un defensor de que la escuela se pusiera al servicio de la nacionalidad, de la correspondencia de la educación con el contexto social, de incorporar a la mujer a la educación, de preparar al hombre para la vida, de hacer partícipes a las masas populares de los bienes de la educación.

El pensamiento pedagógico martiano sigue señalando el camino y sus argumentos constituyen hoy, guía en la educación de nuestro pueblo. En sus claras previsiones se sintetizan las ideas de lo más avanzado del pensamiento pedagógico del siglo XIX.

La política concebida por EE.UU para establecer y conquistar su poder hegemónico en el continente y sus aspiraciones de adueñarse de Cuba unida a la tozuda actitud de España de aferrarse al dominio de la isla y los constantes éxitos de los cubanos en el campo insurrecto, resultaron ser una ocasión propicia para la intervención del vecino del Norte lo que frustró la independencia de Cuba.

El 1ero de enero de 1899 se establece el dominio yanqui sobre Cuba, encontrando una crítica situación educacional; no existía un verdadero sistema de enseñanza y la escuela pública tenía tal grado de abandono que resultaba precario el desarrollo las potencialidades humanas e intelectuales de los estudiantes.

Los yanquis diseñaron su modelo educacional: “El aula se transformó en un medio para la *transfusión de valores* culturales y la transformación de actitudes políticas. De hecho la educación proporcionaba los medios de penetrar la sociedad cubana” (Pérez A. Louis. Jr. 1985: 110).

Las autoridades norteamericanas de ocupación tomaron medidas urgentes en dos campos fundamentales: salud y educación, no tanto porque les interesara el progreso del pueblo cubano, sino porque para garantizar sus intereses era imprescindible que actuaran así.

Entre las medidas adoptadas en la esfera educativa se pueden mencionar:

- La organización de la escuela primaria según el patrón norteamericano.
 - La creación de un aparato político administrativo que respondiera a sus intereses
 - La promulgación de órdenes militares relacionadas con la enseñanza
 - La creación de centros educacionales, nombramientos y exámenes para habilitar maestros.
 - Viajes de maestros cubanos a la Universidad de Harvard.
 - El empleo de textos, programas y métodos de enseñanza con fines de penetración.
- (García, G.J.1972:20)

El gobierno de ocupación en su propósito fundamental de adueñarse de Cuba y multiplicar el desarrollo comercial y mercantil entre esta y los E.U, ofreció atención priorizada al estudio de la lengua inglesa.

Para estructurar la enseñanza primaria, base fundamental de la educación, fueron nombrados Alexis E. Frye y Mr. Hanna, los que respondían a los intereses norteamericanos.

La enseñanza primaria tuvo cierta atención, dada la importancia que le conferían a la formación de las nuevas generaciones en correspondencia con el modo de vida norteamericano. Sus planes de estudio se estructuraron conforme a las prácticas de E.U.

Los libros de textos adaptados para el uso en las aulas cubanas, fueron traducidos de libros norteamericanos, aunque contra esta medida protestaron los maestros cubanos; la enseñanza de la Historia de Cuba, fue diseñada para que sirviera de instrumento a los intereses yanquis.

Inicialmente, por parte de las autoridades, se pensó enviar maestros norteamericanos para impartir clases en Cuba, pero pronto la idea fue desechada y sustituida por el envío de maestros seleccionados a pasar cursos en E.U.

En 1900, arribó a E.U el primer contingente de maestros, compuesto por 1300 docentes cubanos y en 1901, otro grupo, compuesto por 200. Entre estos dos años (1900-1901), cerca de 2 500 cubanos ingresaron en varios centros de E.E.U.U.

Todo lo anterior corrobora el golpe que se pretendía asestar a la conciencia

nacional, desde la escuela primaria; para ellos el propósito de norteamericanizar el país tenía que comenzar con la educación desde las edades más tempranas.

Con la intervención norteamericana el eminente maestro Enrique J. Varona fue el educador designado para acometer la reforma de la enseñanza secundaria y universitaria, la que llevó a cabo de manera muy responsable, pero como él mismo expresara en carta al Dr. Luis Montané " ¿De qué servirá que el espíritu que me ha presidido a esta vasta reforma sea bueno, si no prende, si no contagia, si no perdura? ¿Qué he podido hacer sino abrir surco y poner a la mano las simientes? (Varona, E.J. 1900).

Durante el período de ocupación de E.U (1899-1902) la penetración ideológica imperialista, trató de barrer los sentimientos patrióticos y la identidad nacional, no siempre encontró cauce y sí resistencia de los sectores progresistas, de la intelectualidad que denunciaron con fuerza todo intento de subversión de los valores nacionales.

Características de la Educación en Cuba en el período neocolonial.

En 1902, comienza un nuevo período de la Historia de Cuba también cargado de penurias y subdesarrollo en el orden económico, político y social. Nace la República Neocolonial el 20 de mayo y en su Constitución, aparece un humillante apéndice, *La Enmienda Platt*,. Junto a esta se crean otros acuerdos para adueñarse de diferentes zonas, construir bases navales, encadenar la economía cubana y cercenar así la independencia y la soberanía de la nación.

A partir de esta fecha, los diferentes gobiernos de turno harán cada vez más, caso omiso de las necesidades educacionales del pueblo, salvo para la propaganda eleccionaria.

La historia recoge cómo a medida que se iban sucediendo los gobiernos, las medidas educacionales iban quedando en el olvido, mientras crecía el robo del presupuesto y la corrupción política y administrativa, todo lo cual llevó a la educación a su deterioro progresivo.

Esta situación fue denunciada sistemáticamente por los educadores e intelectuales cubanos a lo largo de la República Mediatizada, tal como lo expresa el Dr. Fernando Ortiz en su artículo *La Decadencia Cubana*, quien revela que en 1900 asistían a las escuelas 75 niños de cada 1000; y en 1920, sólo asistían 50, y de cada 100 niños sólo uno llegaba a 5to grado. La deserción y la repitencia educacional eran los indicadores más claros de la calidad de la educación en la Cuba de entonces. La enseñanza pública, totalmente desatendida era más calamitosa aún en las zonas rurales donde prácticamente no existía.

Los materiales y libros educacionales aparecían sólo en las grandes librerías a precios elevados para la mayoría del pueblo, En contraste, la enseñanza privada, laica y religiosa fue creciendo a lo largo de la Neocolonia, conformada tanto por las pequeñas escuelas de barrio como por los grandes y elitistas colegios privados.

La formación regular de maestros primarios en las escuelas normales se aprueba en 1915, dadas las necesidades y reclamo de los maestros, aunque sólo logran establecerse en La Habana, Santa Clara y Santiago de Cuba. La formación de profesores para enseñanza media se adquiere en las universidades a través de las Escuelas de Pedagogía. La primera de ellas fue creada en la Universidad de La Habana en 1901, gracias a la reforma universitaria llevada a cabo por Enrique José Varona. Sin embargo, uno de los elementos que caracterizan esta etapa es la formación emergente de maestros que fue una modalidad durante la ocupación militar y que se mantuvo a lo largo de la República Neocolonial como fue el caso de los maestros de Certificado. Muchos de esos maestros que lograban la formación por alguna de estas vías no podían obtener un aula para ejercer su profesión. El maestro pasó penurias, muchas veces tuvo que comprar materiales educacionales para poder trabajar y sufrió las consecuencias del desempleo como un problema generalizado de aquella sociedad. Las estadísticas indican que en 1958, la cifra de maestros desempleados llegaba a 10 000. No obstante el magisterio cubano, estuvo siempre dispuesto a promover una mejor educación y acogía con beneplácito toda reforma que mejorara la enseñanza, tal es el caso del movimiento de la Escuela Nueva.

Se fueron incrementando el número de institutos de segunda enseñanza, escuelas técnicas industriales, escuelas agrícolas y de artes y oficios, así como se amplió el número de universidades con la fundación en 1949 de la Universidad de Oriente y en 1952 con la de Las Villas, pero siempre en número muy reducido en comparación con la población juvenil que quedaba sin recibir los servicios educacionales. No existía un verdadero sistema nacional de educación que respondiera planificada y ordenadamente a las necesidades del país, por el contrario las cifras de desempleados y analfabetos fueron creciendo con el avance del siglo.

Esta difícil situación tuvo siempre la protesta enérgica de obreros, campesinos, estudiantes e intelectuales .

Entre 1923 y 1940, etapa muy próspera en el fortalecimiento de la conciencia nacional, tiene lugar el importante movimiento de la Reforma Universitaria, en que estudiantes e intelectuales progresistas reclaman la necesidad de reformar la educación y

la escuela; se organiza la FEU y se funda la Universidad Popular José Martí, esta última, creada en 1923, como resultado del Congreso de Estudiantes Universitarios, dirigidos por Mella (1903-1929). Esta universidad estuvo funcionando durante 4 años, primero en la facultad de Derecho de la Universidad de La Habana y después en diferentes locales del movimiento obrero, hasta su clausura por el gobierno de Gerardo Machado en 1927. Este logro del movimiento revolucionario de la época, evidencia las intenciones de llevar a los trabajadores al recinto universitario.

En esos años los sectores populares, obreros y campesinos enarbolan, entre sus reivindicaciones, el derecho a la enseñanza. Surgen las llamadas Escuelas Racionalistas para los hijos de los trabajadores; en ellas impartieron clases figuras de la talla de Carlos Baliño y José Peña Vilaboy. Estas escuelas se extendieron por todo el país y eran sostenidas por los sindicatos. La enseñanza que allí se impartía pretendía desarrollar el espíritu científico, estimular la capacidad de pensar para demostrar el alcance del propio raciocinio.

En esta década del 30, también los movimientos campesinos lucharon por mejoras educacionales. Este movimiento pro escuelas rurales contribuyó a la defensa de la cubanía, al hacer entender a las generaciones jóvenes, la situación precaria del campo cubano y la necesidad de su transformación a través de la lucha política.

En 1934, surgió la Joven Cuba, dirigida por Antonio Guiteras (1906-1935) la que tenía como plataforma un programa democrático, revolucionario antimperialista, y en el que ocupaban un lugar importante los problemas de la enseñanza y se planteaban demandas para mejorar la política educacional.

Como se ha evidenciado, una de las características esenciales de esta etapa, es la lucha de los sectores más avanzados y revolucionarios, por una escuela cubana, democrática y progresista. Estas fuerzas sociales se estructuraron a partir del papel de vanguardia que comenzó a realizar el Partido Comunista, el liderazgo de la Central Obrera Nacional de Cuba y el movimiento estudiantil encabezado por la FEU, frente a las fuerzas reaccionarias encabezadas por los funcionarios corruptos que hicieron posible el deterioro progresivo de la educación.

La Constitución del 40, aprobada en un momento de auge a nivel internacional y nacional de las fuerzas de izquierda, tuvo una significación especial para el pueblo de Cuba. Reflejó muchas exigencias fundamentales por las que los sectores progresistas venían luchando durante décadas, en especial en la esfera educacional, aunque, como se

conoce, el articulado de este documento pasó a ser letra muerta, pues los gobiernos de entonces no le dieron cumplimiento.

El agravamiento del sistema neocolonial como resultado de la dependencia del imperialismo norteamericano tiene incidencia directa en la situación educacional marcada por la corrupción político-administrativa y por la falta de atención a la escuela pública. La educación técnica era reducida a unos pocos centros; la educación especial, era casi inexistente; el presupuesto destinado a la educación era objeto de robo, todo lo cual trajo por consecuencia que al finalizar la década del 50, sólo asistían a la escuela el 56,6% de los niños en edad escolar y el 17% de los jóvenes de la enseñanza media. Había un millón de personas analfabetas y cientos de miles semianalfabetas.

En la etapa final de la lucha contra Batista (1957-1958) en los territorios liberados en las montañas de Oriente se desarrolló una intensa labor educacional que alcanza su máximo nivel en el II Frente Frank País. Allí se organizó el departamento de Educación y se crearon las condiciones administrativas para orientar a los maestros y al personal que participarían en esa labor. Se fundaron escuelas en lugares en los que nunca habían existido. Muchos de los combatientes se convirtieron en maestros. Esto fue un ensayo de lo que sería la educación después del triunfo de la Revolución.

El enfoque democrático-popular y revolucionario de la situación educacional, plasmado en el programa político de la Historia me Absolverá, sirvió de plataforma estratégica para el desarrollo de la educación en los primeros años del triunfo revolucionario. Ese Programa resume las aspiraciones de las luchas del movimiento magisterial a lo largo de toda la república neocolonial y las tradiciones pedagógicas del siglo XIX, sintetizadas en la figura del Maestro, José Martí.

Legado del magisterio cubano. Educadores destacados

Los siglos de dominación española, la penetración imperialista y el subdesarrollo no impidieron la labor paciente, honrosa y fructífera del maestro cubano, quien en las condiciones más adversas no sólo sostuvo la educación desde su aula, escuela, revista o cátedra universitaria, sino que trató de elevarla cada día a planos superiores.

El magisterio cubano desde el primer Maestre Escuela de inicios de la Colonia, pasando por los ignorados amigos y amigas, los maestros de la manigua redentora, los educadores de las escuelas primarias de la ciudad y el campo así como los destacados educadores que con su saber y su actuación propugnaron en discursos, artículos y libros la necesidad de una mejor educación, legaron a los maestros y profesores del presente una historia de amor por la profesión, una identificación con las necesidades del pueblo,

una labor heroica de formación en valores (principalmente el patriotismo), un legado de amor a las ciencias, de toma de lo mejor del ámbito universal para ponerlo en función de las necesidades del país, de vinculación con la cultura y con la vida general del país, de constante superación e investigación.

A fines del siglo VXIII y sobre todo en la primera mitad del siglo XIX se distinguen entre otros los grandes iniciadores de la Pedagogía Cubana, considerados así porque abren la lucha contra el escolasticismo reinante en la educación colonial y proponen nuevos métodos de enseñanza aprendizaje, defienden el desarrollo de las ciencias y la educación para el patriotismo. Son ellos:

José Agustín Caballero (1762-1835) Maestro de grandes educadores como Varela y Luz y Caballero tiene el mérito de ser el iniciador de la lucha contra la enseñanza escolástica. Denunció las insuficiencias de la educación en Cuba y redactó en 1794 las Ordenanzas, importante documento en el que, por primera vez, se ofrecían determinados lineamientos para la organización educacional y en general para la educación en las escuelas públicas de primeras letras. En este documento, se prohibían los castigos corporales, se alertaba ante lo nefasto de la predilección de los estudiantes por parte del maestro, y se sugería el respeto hacia los estudiantes. J. A. Caballero tenía en alta estimación la educación de la mujer

Félix Varela y Morales (1788-1853) primero en el Seminario de San Carlos y San Ambrosio y luego desde el exilio alentaba en los jóvenes el amor a la patria en su prédica, en el periódico *EL Habanero* y en sus *Cartas a Elpidio* Como educador fustigó a la enseñanza escolástica utilizando como escudo la observación, el análisis, la experimentación así como el estudio de las ciencias y sobre todo de la lógica. Impartió sus clases en idioma materno y en interacción con sus estudiantes.

José de la Luz y Caballero (1800-1862), el maestro por antonomasia, dedicó su vida a formar hombres para la Patria y muchos de sus discípulos salieron de su colegio para la lucha insurrecta de 1868. En sus pláticas sabatinas, educaba a sus discípulos en los valores éticos. Fue un batallador por la creación de un centro superior politécnico que no por azar llamó Instituto Cubano donde se enseñarían las ciencias y se formarían los maestros. El método explicativo que tan creadoramente adoptó fue tomado por otros muchos maestros de su generación.

La obra de estos educadores por una mejor educación fue continuada y aún profundizada por otros educadores de la segunda mitad del siglo XIX, quienes supieron además de luchar por la libertad de Cuba, proclamar una educación democrática,

científica, patriótica, humanista. Se distinguen entre otros:

Rafael María Mendive (1821-1886). Como maestro de Martí supo interpretar y alentar el amor que este sentía por Cuba. Tanto como Director de la Escuela Municipal de Varones como en su Colegio San Pablo educó a través de la persuasión, del ejemplo y de la rectitud y enseñó la importancia tanto de las letras como las ciencias.

Rafael Morales González. Morálitos (1845-1872). Talentoso orador e ilustre abogado no sólo supo redactar en 1869 la ley de Instrucción Pública de la República de Cuba en Armas, no sólo puso al servicio de la educación en la manigua, su cartilla de alfabetización, sino que dio su vida por la patria a los 27 años de edad. Murió por la educación de todos, por la igualdad entre los hombres, por una nueva educación en una nueva patria.

José Martí Pérez (1853-1895). Su figura resume magistralmente todo el pensamiento revolucionario patriótico latinoamericanista y antimperialista del siglo XIX y se proyecta con claridad en el porvenir. Fue en primer lugar un educador social de su generación y de las que le sucedieron. Maestro en diferentes países, en distintos niveles de enseñanza supo enseñar con amor y con verdad. Valoró críticamente la educación de los Estados Unidos, así como el sistema educativo de las repúblicas recién liberadas de América Latina. Su pensamiento pedagógico se fundamenta en la importancia de la educación para alcanzar la libertad del hombre y de los pueblos, una educación para todos, en la educación de la mujer, del indio y del negro, en una educación de los niños con necesidades educativas especiales, en la enseñanza científica antidogmática y laica, en la vinculación del estudio con el trabajo. El pensamiento pedagógico martiano, sigue señalando el camino y sus argumentos constituyen hoy, guía en la educación de nuestro pueblo.

Este legado del magisterio del siglo XIX fue recogido por lo mejor del magisterio cubano del siglo XX, durante los difíciles años de República Neocolonial

A inicios del siglo XX ante la situación de la pérdida de la ansiada independencia y la inminente penetración imperialista, un grupo de educadores se atrincheran en la educación como vía para poder resguardar la nacionalidad cubana. Este grupo de educadores no llegó a constituir un movimiento organizado aunque sus opiniones, en lo fundamental, coincidieron en la crítica a los graves problemas de la educación nacional y al papel que debía desempeñar la escuela cubana. Se esforzaron por mantener en alto las raíces nacionales de la pedagogía cubana. Las vías más frecuentes que utilizaron para expresar sus ideas fueron las revistas pedagógicas que en el primer cuarto de siglo

proliferaron en el país. Algunas como *Cuba Pedagógica* se convirtieron en un verdadero órgano de difusión de las mejores ideas pedagógicas de la etapa. También utilizaron la prensa nacional, algunos eventos académicos, las asociaciones de profesionales universitarios y las cátedras de la Escuela de Pedagogía.

La historia de la educación en el período neocolonial confirma el papel desempeñado por los maestros en la defensa de las tradiciones pedagógicas cubanas y en la conformación de una escuela que fuera vehículo del ideario pedagógico nacional. Muchos de nuestros insignes intelectuales han sido maestros o han batallado junto al magisterio por la preservación de una educación y de una escuela que representara los verdaderos ideales de la nación cubana.

Enrique José Varona (1849-1933) fue uno de los primeros que se percató de la necesidad de utilizar la educación como un arma política para defenderse de la arremetida ideológica de los norteamericanos y para darle cumplimiento a sus intención de formar los cuadros económicos, políticos, técnicos y científicos que dirigirían el país. Proclamó la educación científica, laica y antiescolástica. Como Secretario de Instrucción tuvo a su cargo las reformas del bachillerato y de la educación superior

María Luisa Dolz y Arango (1854-1928). Fue una educadora que pudo llevar a la realidad el gran sueño de su vida: poseer un colegio, del cual fue fundadora, maestra y directora durante 46 años. En este centro, uno de los mejores de la capital, se aplicaron las ideas más avanzadas en la educación de la mujer a finales del siglo. Supo introducir creadoramente en nuestra realidad los adelantos pedagógicos del mundo.

Ramón Meza y Suárez Inclán (1861-1911). En su actividad como profesor universitario y funcionario en Educación mantuvo la línea pedagógica progresista cubana. Como Secretario de Instrucción Pública contribuyó al desarrollo de la educación patriótica de las nuevas generaciones al establecer obligatoriamente la Jura de la bandera en las escuelas y la llamada Fiesta del árbol para conmemorar el 10 de abril de cada año, el aniversario de nuestra primera constitución en la República en Armas (Guáimaro, 1869),

Arturo Montori Céspedes (1878-1932), fue un destacado educador y publicista - director de la revista *Cuba Pedagógica*, precursor en nuestro país de la llamada escuela nueva que pretendía romper con los moldes de una enseñanza autoritaria en exceso, centrada en el maestro, dogmática, verbalista, alejada de la vida. Tomó de esta corriente pedagógica sus avances didácticos y la utilización de los llamados métodos activos.

Ramiro Guerra Sánchez (1880-1970). Contribuyó a enriquecer posiciones de vanguardia de los que luchaban por una escuela cubana, democrática y progresista. Puso

en evidencia que la escuela que existía no era la que necesitaba el país; había que transformarla para que se convirtiera en un agente defensor de la nacionalidad. Planteó con argumentos la estrecha vinculación entre educación, desarrollo económico y defensa ideológica de la nacionalidad.

Las asociaciones de profesionales de la educación, Sociedad de Estudios Pedagógicos y Asociación Pedagógica Universitaria pudieron proyectar a través de diferentes tipos de publicaciones, las tesis y posiciones que sus miembros más destacados sostenían, lo que contribuyó a enriquecer el ideario educacional y político-pedagógico de los que luchaban por el establecimiento de una escuela que respondiera a las necesidades del país. Tal vez como ningún otro sector estudiaron el pensamiento pedagógico, democrático y progresista de los educadores cubanos del siglo XIX y lo proyectaron a la realidad educacional de la República.

La semilla sembrada por estos educadores, junto a otros, germinó en las nuevas generaciones que supieron enfrentar, en otras condiciones sociales, el reto que representaba la alianza de la oligarquía nacional con los intereses del imperialismo norteamericano.

Los maestros que ostentaban un pensamiento marxista vinculaban su ideario pedagógico con las luchas del movimiento obrero, estudiantil y campesino. Por su franco apoyo e identificación con las demandas de las masas trabajadoras eran perseguidos, procesados, encarcelados y hasta asesinados.

Julio Antonio Mella (1903-1929), como genuino representante de su generación, encabeza la juventud estudiantil revolucionaria que le dio una proyección social y política a la reforma universitaria latinoamericana iniciada en la Argentina. Su concepción de que para acometer la reforma universitaria con seriedad y espíritu revolucionario había que asumirla con espíritu socialista, el único espíritu revolucionario del momento, se convirtió en el fundamento del pensamiento político pedagógico progresista que influyó en las generaciones posteriores de maestros, intelectuales y en el movimiento estudiantil cubano.

José Miguel Pérez, el isleño (1896-1936), maestro y poeta, oriundo de Islas Canarias, había venido como emigrado a Cuba en busca de una mejor situación económica. Aquí rápidamente hizo amistad con Carlos Baliño y Julio A. Mella y comenzó a colaborar en distintas publicaciones de izquierda y en las organizaciones del movimiento comunista. Fue maestro y promotor de las escuelas racionalistas y prestó una gran ayuda como maestro y conferencista de la Universidad Popular “José Martí”; fundador y primer

secretario del Partido Comunista en 1925.

Salvador García Agüero (1907-1965), maestro de enseñanza primaria llegó a ocupar un escaño en el Congreso de la República, contribuyó a formar en nuestro país la conciencia social socialista. Al decir de Carlos Rafael Rodríguez, Salvador García Agüero fue un producto de la escuela pública y por conocer desde la entraña sus limitaciones quiso hacerse maestro y dedicarle a la actividad docente y en la defensa de la genuina escuela cubana una buena parte de su vida. García Agüero fue un maestro comunista que supo batallar desde la tribuna pública, como corresponde a los educadores sociales, por una escuela cubana, democrática y antimperialista.

Juan Marinello Vidaurreta (1898-1977). Formó parte del movimiento de avanzada dentro de los intelectuales. Su compenetración con el ideario antiimperialista de José Martí y su sentido de justicia social lo llevaron a formar parte del movimiento comunista cubano hasta su muerte. Se desempeñó como maestro en la Universidad de La Habana, en la Escuela Normal de esta ciudad y en México en dos ocasiones en que estuvo exiliado. Fue elegido delegado a la Asamblea Constituyente y junto a otros delegados del Partido y figuras democráticas, libró una heroica batalla en la defensa de los principios que en ese momento debían servir de base a la educación en el país.

Era evidente que la lucha debía tomar otros senderos. La insurgencia de la generación del centenario fue la respuesta emanada de las entrañas del pueblo para enfrentar el entreguismo de las clases dominantes y su subordinación a los intereses extraños que conspiraban abiertamente contra los principios patrióticos y nacionalistas de la educación reconocidos en la propia Constitución del 1940. De las filas del magisterio, salieron los jóvenes que retomaron el camino labrado por los educadores precedentes y continuaron su obra por medio de la lucha armada que era la única opción que los opresores dejaron a los libertadores del pueblo. Los maestros entraron en la lucha insurreccional como cualquier otro sector profesional. Tal vez ningún otro tipo de profesión pueda exhibir una lista de mártires como los maestros.

Frank País García (1934-1957). Ejerció como maestro del colegio *El Salvador*, en Santiago de Cuba. De las luchas estudiantiles y de los estudios pedagógicos, pasó a actividades organizativas e insurreccionales contra la dictadura de Batista. Asesinado por la tiranía que combatió, ganó la admiración y la devoción del pueblo para quien es símbolo de juventud aguerrida, estudiosa y magisterial. La lista de maestros mártires crece con los nombres de Tony Alomá, Pepito Tey, Rubén Bravo, Rene Fraga Moreno,

Enma Rosa Chuy, Fulgencio Oroz y se hace interminable. Su lucha y su vida por la Patria fue su aporte a las nuevas generaciones, el legado del magisterio cubano.

2.2 Logros de la Educación Cubana después del triunfo de la Revolución.

La Educación derecho y deber de todos.

El triunfo en Cuba de la Revolución en 1959, fue punto de partida para la realización de la Revolución Cultural, en cuyo sustento están las transformaciones profundas en la educación, que se inician con la extensión de los servicios educacionales y la generalización de la educación primaria. Este logro de la Educación sólo pudo ser posible, después de la creación de 10 000 nuevas aulas a lo largo y ancho del país, surgidas mediante la construcción masiva de escuelas, la realización de adaptaciones de edificios y de grandes residencias, la conversión de 69 cuarteles en centros docentes con capacidad para 40 000 estudiantes, entre otras medidas de gran trascendencia política y social, que contribuyeron a elevar la escolarización hasta casi el 90% en las edades de 6 a 12 años. Además se promulgó la Ley que estableció la Primera Reforma Integral de la Enseñanza, en diciembre de 1959, la cual disponía la adopción de nuevas medidas organizativas y la determinación de que el objetivo fundamental de la educación, sería el pleno desarrollo del ser humano. Todo ello abría el camino para futuras transformaciones.

La incorporación de 3 000 jóvenes, algunos de ellos con formación pedagógica obtenida en las antiguas Escuelas Normales y otros con estudios de educación media que se prepararon para esta labor, al llamado de la Revolución, formaron el contingente de Maestros Voluntarios para llevar la educación hasta los lugares más recónditos. Se puso así de manifiesto el pensamiento del Héroe Nacional José Martí "Urge abrir escuelas normales de maestros prácticos, para regarlos luego, por valles, montes y rincones.....", (Martí, J. 1961) experiencia esta, que constituyó una práctica en el quehacer educacional de Cuba en los primeros años y que se ha retomado, siempre que las necesidades lo han exigido.

La masificación de la educación, también se hizo evidente en el gigantesco plan de educación para campesinas *Ana Betancourt*, el cual preparó a 150 000 muchachas procedentes del campo para que al retorno a sus lugares de origen actuaran como agentes de cambio.

Una vez, ampliada la red escolar y aumentado el número de maestros, era necesario barrer con el analfabetismo que lastraba la cultura e impedía el avance social del país.

Por ello, la histórica Campaña de Alfabetización, llevada a cabo en el año 1961, fue una proeza del pueblo cubano, en la cual los jóvenes fueron protagonistas principales. Esta epopeya permitió en menos de un año, la declaración de *Cuba*, como *territorio libre de analfabetismo* y abrió las puertas a la educación de los adultos, con el plan de Seguimiento para los recién alfabetizados y la Superación Obrera–Campesina para el resto de los trabajadores. La concepción asumida sentó las bases para el movimiento que se generó por el desarrollo de la cultura y en aras de proporcionar el acceso de los trabajadores a peldaños superiores de la educación hasta la Universidad.

Nacionalizar la enseñanza, darle carácter estatal, hacerla gratuita y democratizarla, constituían imperativos de la masificación, logros conquistados por la Ley de Nacionalización General de la Enseñanza del 6 de junio de 1961. La educación, dejaba de ser un privilegio para las minorías explotadoras y se convertía en un derecho de cada ciudadano.

El plan masivo de becarios anunciado el 22 de diciembre de 1961, hizo posible que 40 mil hijos de obreros y campesinos, brigadistas-alfabetizadores, integraran el primer contingente de becarios, el cual fue génesis de la formación de la primera generación de profesionales que enfrentarían las nuevas tareas conducentes a etapas superiores de desarrollo del país.

La extensión de los servicios educacionales traía por consecuencia un problema ¿Cómo resolver el personal docente?. La decisión de ir formando, de manera acelerada y paralelamente a los planes regulares, maestros, fue una solución que contribuyó de manera decisiva al desarrollo de la educación en sus diferentes niveles.

El reconocimiento de la labor del maestro y del rol profesional que el mismo debe jugar dentro de la sociedad, hizo posible que a su preparación y ulterior superación se hayan dedicado los mejores esfuerzos en aras de que las nuevas generaciones se formen con una mayor preparación, cultura más amplia y mayor riqueza espiritual. Resultado de lo anterior es que actualmente el país cuenta con 250 000 educadores, lo que significa un maestro por cada 45 habitantes, por ello, Cuba hoy ocupa el primer lugar entre todos los países del mundo desarrollado o no, en el per cápita de profesores por habitante.

El nivel alcanzado por los educadores cubanos es consecuente con la política que en esta dirección se ha aplicado, por lo que puede hablarse de que un 93,5% de los maestros de nivel medio hayan alcanzado el título de Licenciados y el 77% de los maestros primarios sean Licenciados en Educación Primaria. El nivel académico y científico logrado por los Profesores de Educación Superior es elevado; 6284 son

Doctores en Ciencias de determinadas Especialidades, 233 Doctores en Ciencias y un alto número ha alcanzado el título de Máster.

Ante las exigencias del mundo contemporáneo y el desarrollo interno del país, se trabaja intensamente para establecer la relación de un maestro por cada 20 estudiantes de enseñanza primaria, lo que provoca la necesidad de 3 000 maestros más, razón por la cual se han retomado experiencias puestas en práctica en los primeros años de la Revolución en la Formación Emergente de este personal. Ello ha entrañado la aplicación consecuente del principio de la vinculación del estudio con el trabajo, lo cual evidencia por la práctica sostenida que el "Maestro y el Profesor se forman en la escuela y desde la escuela"(Gómez, G.L.I. 1998:10)

La ampliación de los servicios educacionales se refleja en las altas tasas de escolarización, lo que queda evidenciado en una graduación primaria de un 98,9%, de los cuales continúan estudios secundarios el 99,9% y de estos ingresan en el nivel medio superior el 99,5%, reducción significativa del retraso escolar y bajos índices de repitencia y abandono escolar y el contar con una población cuya escolaridad promedio es de 9no grado.

Los servicios educacionales en las montañas se brindan a una matrícula de más de 152 000 estudiantes, en más de 2 000 escuelas, de las cuales 975 atienden a una matrícula que oscila entre 1 y 10 estudiantes que están atendidas por aproximadamente 12 600 maestros.

La Educación Especial, cuenta hoy con una red de escuelas a lo largo y ancho del país, ofreciendo oportunidades reales a todos los niños discapacitados. El personal docente para trabajar en esta enseñanza ha recibido una preparación especial que los capacita para el desempeño de tan humana labor. El país cuenta con 428 centros de esta enseñanza, con más de 55 000 estudiantes de las diferentes especialidades, que son atendidos por 14 000 docentes y personal de apoyo.

En 1962, al ser reformada la Educación Superior, las puertas universitarias quedaron abiertas a todos, sin distingos raciales ni discriminatorios por razones económicas. Se producía, por primera vez, una verdadera democratización de la Educación Superior en Cuba, tanto en sus estudiantes como en sus profesores. Las ideas de Mella relacionadas con la universalización de la Universidad, cobraban vida en esta Reforma y en el conjunto de medidas tomadas en este nivel de enseñanza, privilegio de unos cuantos hasta el triunfo revolucionario.

Entre otros aspectos significativos, esta reforma organizó un amplio sistema de becas estudiantiles, estableció disposiciones para garantizar una enseñanza verdaderamente productiva y un aprendizaje consciente y participativo, creó la comisión de investigaciones para promover y desarrollar la investigación científica en el mundo universitario. Se creó también la comisión de integración universitaria para propiciar el desarrollo armónico del estudiantado, se estructuró la comisión de extensión universitaria como vía para propiciar Universidad-Pueblo y se estableció una nueva estructura de carrera para dar respuesta a las necesidades de desarrollo del país.

La Reforma en la Educación Superior en Cuba ha tenido un rasgo que la distingue esencialmente y ha sido su carácter continuo y sistemático, enriquecido permanentemente por el desarrollo científico y técnico y por el progreso humano.

La revolución operada en la Educación Superior, ha hecho posible que hoy el país cuente con 63 instituciones de ese nivel con una matrícula de 154 000 estudiantes en las diferentes carreras, 19 000 profesores prestan sus servicios y alrededor de 700 000 profesionales se han graduado en diferentes ramas del saber

La Revolución Cubana hizo realidad los ideales de justicia social e igualdad entre los seres humanos cuyo carácter legal establece la Constitución de la República en los capítulos V y VI.

El artículo 39 del capítulo V, plantea: "El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones".

En su política educativa y cultural se atiene a los postulados siguientes:

- a) fundamenta su política educacional y cultural en los avances de la ciencia y de la técnica, en el ideario marxista y martiano, la tradición pedagógica progresista cubana y universal.
- b) La educación es función del Estado y es gratuita. Se basa en las conclusiones y aportes de la ciencia y en la relación más estrecha del estudio con la vida, con el trabajo y con la producción.

La Ley precisa la integración y estructura del Sistema Nacional de Enseñanza, así como el alcance de la obligatoriedad de estudiar y define la preparación general básica que, como mínimo debe adquirir todo ciudadano.

Del mismo modo la igualdad de derechos y deberes en relación con la Educación y la Cultura aparece refrendado por la Ley Fundamental, al dejar claro en su Artículo 41 del Capítulo VI que: "Todos los ciudadanos gozan de iguales derechos y están sujetos a iguales deberes"

El Artículo 42, en una de sus partes establece que las instituciones del Estado, educan a todos, desde la más temprana edad en el principio de la igualdad de los seres humanos. Se determina en ella, el deber que tienen todos los agentes socializadores, incluidos los órganos estatales de prestar especial atención a la formación integral de la niñez y la juventud.

El hombre y su educación integral.

La política educacional cubana ha sido consecuente con los preceptos constitucionales, y en la misma aparece bien determinado el fin de formar a las nuevas generaciones y a todo el pueblo en una concepción científica del mundo, con elevados sentimientos y gustos estéticos, con sólidos principios ideo-políticos y morales, con capacidades intelectuales, físicas y espirituales, lo que significa un hombre integralmente preparado para enfrentar la vida.

A partir de 1959 se han afianzado en nuestra identidad cultural los rasgos positivos que hacen del cubano de hoy un ser más pleno y libre; estos fueron concebidos desde la Reforma General Integral de la enseñanza al plantearse: “queremos que se forje un hombre de comprensión generosa, que sea capaz a lo largo de su vida de adaptar su naturaleza individual y su aptitud de servicio a las modificaciones del medio social en que vive, entre nosotros, al medio y a las necesidades de la actual sociedad cubana y de la sociedad latinoamericana. Queremos un hombre al que no se le pueda imponer su destino, sino que sea capaz de comprenderlo, de sentirlo hondamente y de afrontarlo con valentía”.(Hart, D. A. 1960: 47)

La profunda concepción humanista de la educación cubana fue un elemento clave en el éxito de esta noble aspiración, no fue una tarea sólo de la escuela, sino de la sociedad que en su conjunto, puso en tensión todas sus fuerzas, en lo que han desempeñado un importante rol, las organizaciones que integran su estructura política e institucional. Las organizaciones estudiantiles, creadas a raíz del triunfo revolucionario y perfeccionadas a lo largo de todo el proceso, han realizado una relevante labor educativa y de formación integral que ha permitido la incorporación efectiva de los estudiantes a la construcción de la sociedad cubana actual.

Los CDR, con su histórico movimiento de Padres Ejemplares por la Educación, la FMC, con la activa participación de las Madres Combatientes por la Educación, la CTC y sus sindicatos, las Instituciones Estatales, nucleadas alrededor del Ministerio de

Educación han hecho y hacen posible la puesta en práctica de una nueva concepción educativa para incidir en la formación de niños y jóvenes.

En la actualidad son muchos más los implicados, contamos con Casas de Cultura en todos los municipios, el médico de la familia en las zonas de residencia urbana y en las zonas rurales, el Joven Club de Computación, las Bibliotecas Públicas que hoy ascienden a más de 368 en el país y las Bibliotecas Escolares que hoy son más de 3 500; el número de librerías se ha multiplicado, estas se elevan a más de 400. Estos beneficios son disfrutados por todos los habitantes del país.

Las Ferias Internacionales del Libro que comenzaron a desarrollarse en la década del 80, cuentan en la actualidad con la participación de decenas de países, con la exposición de miles de títulos y la participación de centenares de miles de personas, entre las que figuran nuestros niños, adolescentes y jóvenes que encuentran opciones variadas en dependencia de sus intereses.

La capacidad industrial de impresión de textos fue propósito esencial de la Reforma General de la Enseñanza de 1959. Así, el entonces Ministro de Educación, Hart Dávalos, en el Mensaje Educacional al Pueblo de Cuba, expresaba: "El Ministerio de Educación se propone crear centros de producción de material docente, en particular, una imprenta nacional capaz de producir, además de los impresos y las revistas que los órganos del Estado necesitan, los libros, láminas y toda clase de material gráfico que los centros docentes oficiales de la Nación hayan de utilizar"(Hart. D. A, 1960: 118)

Estos propósitos convertidos hoy en realidad permiten que los planes editoriales del país sobrepasen los más de 1000 títulos por año para la Educación, con una tirada de casi 25 000 000 de ellos el 50% cuadernos de trabajo y el resto libros de textos.

Las bibliotecas escolares reciben regularmente aquellos textos de necesaria consulta para los niños, adolescentes y jóvenes. Son atendidas por profesionales, y técnicos preparados con esos fines. Hoy contamos con bibliotecarias, que son, licenciadas en Bibliotecología o con preparación de técnicos medios.

Los programas vigentes en las enseñanzas de los diferentes subsistemas, propician el vínculo con las ya más de 306 Casas de Cultura existentes y con los 292 museos, ambos con personal debidamente preparado que facilitan, a través de actividades culturales, históricas, políticas el desarrollo pleno de la personalidad del ciudadano. La concepción de la enseñanza de la Historia de Cuba, de la Geografía de Cuba, de las Ciencias Naturales entre otras de extraordinaria importancia en la formación y desarrollo de valores éticos, constituyen ejemplos de ello.

La Cuba del nuevo milenio no es ni la sombra en materia de Educación de la Cuba de 1959, inexperta, desarmada y casi analfabeta. La realidad de hoy, supera con creces los sueños de ayer, ocupamos uno de los 10 primeros lugares en Competencias Olímpicas, el movimiento deportivo, desde las más tempranas edades, nos sitúa entre los mejores del mundo. Nuestros niños, adolescentes y jóvenes han alcanzado premios en competencias de matemática y en otras competencias de carácter científico. El programa audiovisual llega hasta los más recónditos lugares del país, los programas educativos pueden ser vistos mediante la televisión por todos los niños, adolescentes y jóvenes, no importa el lugar de Cuba en el que vivan, porque ya cada escuela está dotada de los medios imprescindibles para tales fines: desde las edades más tempranas recibirán la Computación en las más de 20 000 computadoras que son instaladas en el país.

Todos los ciudadanos tienen derecho a asimilar la cultura humana, a desarrollar plenamente sus fuerzas y capacidades, sus sentimientos y actitudes, lo que ha facilitado la puesta en práctica de una serie de programas dirigidos al desarrollo de una Cultura General Integral tales como: programa audiovisual en sus diferentes manifestaciones, el Programa Libertad, los Programas de Formación Emergente de Maestros, de Trabajadores Sociales, de Instructores de Arte, de Informática entre otros, que convertirán a Cuba en un país con una elevada preparación cultural integral.

Según investigaciones de la UNESCO, los conocimientos y habilidades alcanzados por los estudiantes cubanos en primaria, duplican el promedio de los del resto de los países de América Latina y el 1er lugar entre todos los países desarrollados o no en el per cápita de profesores y maestros e instructores de Educación Física..

Los objetivos y principios que caracterizan la Política Educacional Cubana, garantizan que la formación integral del hombre no sea una categoría abstracta, sino una palpable realidad. *Muchos ejemplos corroboran lo anterior, los Destacamentos Internacionalistas de Maestros Che Guevara. Frank País, Augusto César Sandino, en Angola y Nicaragua, los miles de médicos en diferentes regiones del mundo, en condiciones difíciles llevando la educación para la salud, los eminentes Científicos que han descubierto vacunas para combatir gérmenes, virus productores de terribles enfermedades, los contingentes de abnegados constructores que en otros continentes levantan puentes o edifican hospitales, aeropuertos, son ejemplos genuinos de la formación no solo intelectual que recibe el pueblo cubano, sino también, de la formación de valores morales como el humanismo, el internacionalismo, el patriotismo, entre otros*

lo cual es muestra genuina de la formación integral de sus hijos

La educación en su real concepción de sistema.

Al triunfo revolucionario en 1959, el estado concibió la educación como un todo orgánico en que todos sus niveles: primario, secundario y superior estuvieran unificados e integrados, evitando los bruscos cambios que se producían de un nivel a otro de enseñanza o de una a otra rama de estudios.

El tránsito de la enseñanza primaria a la secundaria o de la secundaria a la universitaria que hasta el triunfo de la Revolución no se producía de una manera gradual, constituyó un importante logro de la política educacional seguida por la Revolución Cubana.

La articulación consecuente de los diferentes niveles de educación es garantía plena en la Educación actual para asegurar la posibilidad de que todo educando pueda continuar sus estudios desde la etapa preescolar hasta la superior

El Sistema Educacional Cubano se estructura sobre la base de subsistemas que se integran, relacionan e interactúan, bajo una dirección que mantiene la unidad sobre la base de sólidos principios que la sustentan. Estos subsistemas son:

- Educación Preescolar
- Educación General Politécnica y Laboral.
- Educación Especial.
- Educación Técnica y Profesional
- Formación y Perfeccionamiento de Personal Pedagógico.
- Educación de Adultos
- Educación Superior.

En el ***Subsistema de Educación Preescolar*** se realiza un trabajo educativo sistemático que tiene como objetivo desarrollar la personalidad del niño de edad preescolar y prepararlo para su ingreso a la escuela mediante: instituciones educacionales como círculos y jardines infantiles o a través de las vías no formales.

La Educación General Politécnica y Laboral constituye la base de los restantes subsistemas de Educación y abarca el universo mayor de la población de edad escolar. Con vistas a lograr la formación integral de la personalidad de los educandos se desarrollan conocimientos básicos de las diferentes disciplinas, se presta atención especial a la formación de sus sentimientos y convicciones, de su educación estética y de su cultura física, al conocimiento elemental de los principios de la técnica relacionados con la actividad productiva y al desarrollo de capacidades, habilidades, hábitos que les

permitan incorporarse a la vida laboral con adecuado nivel de preparación o realizar otros estudios.

La Educación Especial es la encargada de lograr el desarrollo psíquico adecuado y la preparación escolar y laboral de los niños, adolescentes y jóvenes que presentan discapacidades. Esta educación, casi inexistente al triunfo de la Revolución Cubana, constituye un sustancial logro del Sistema Nacional de Educación.

El Subsistema de Educación Técnica y Profesional es el encargado de satisfacer las necesidades actuales y futuras de la nación en cuanto a la formación de obreros calificados y técnicos medios con perfil amplio para la enseñanza técnica especializada sobre la base de una sólida vinculación de la teoría con la práctica.

El Subsistema de Formación y Perfeccionamiento del Personal Docente se encarga de preparar el personal calificado, maestros y profesores, para satisfacer las exigencias de la escuela cubana actual, a través de la formación emergente, la formación regular y la superación de pregrado y post grado de docentes en ejercicio. En el curso 2002- 2003 la matrícula en el subsistema ascendió a 68,863 estudiantes quienes se formaron desde la escuela y para la escuela, vinculando su trabajo como maestros con sus estudios en las diferentes sedes municipales.

El Subsistema de Educación de Adultos asegura la educación permanente de trabajadores, campesinos, amas de casa, jóvenes y adultos que por diferentes motivos abandonaron en un momento sus estudios y desean reincorporarse a estos.

El Subsistema de Educación Superior desarrolla funciones de formación de pregrado, de postgrado, de investigación científica y de extensión universitaria. En ella se concibe la actividad laboral como parte del plan de estudio y los programas de las asignaturas y se trabaja para utilizar la clase como forma de vinculación de labor productiva con los contenidos de aprendizaje a partir de los ejes curriculares en que se articulan los planes de estudio: el laboral, el académico y el investigativo.

En aras de formar al hombre de la sociedad cubana que cada momento del desarrollo exige, el Sistema Nacional de Educación ha concebido su perfeccionamiento constante adecuando, sobre bases científicas, los planes de estudio y la programas a las exigencias sociales de las condiciones histórico concretas

La real dimensión de sistema de la Educación Cubana está dada también en la conjugación de las acciones educativas de las principales agencias y agentes socializadores.

Estas acciones conjugadas adquieren carácter legal en la Constitución de la República, en el Código de la Niñez y de la Juventud y en el Código de la Familia, en los cuales se establecen las normas jurídicas que regulan las relaciones familiares y el papel de la familia en la educación de los hijos.

La Política Educacional de la Revolución concibe a la escuela como un agente importante en la preparación de la familia y de otros agentes socializadores para actuar de conjunto en la formación de las nuevas generaciones.

El Programa para la Vida es un ejemplo de cómo se trabaja por incidir en la preparación de todos los que tienen que desarrollar funciones educativas.

Con el triunfo revolucionario la frase *La Educación tarea de todos* sirvió de aliento al quehacer educacional desde la histórica Campaña de Alfabetización hasta la actualidad; no ha existido en el ámbito educacional cubano tarea, que no haya contado con el apoyo unánime de la sociedad.

La Pedagogía Cubana Revolucionaria.

La Pedagogía Cubana Revolucionaria es el producto de lo más representativo del desarrollo científico de la docencia y de las reflexiones filosófico-pedagógicas que se han desarrollado en el país en el camino recorrido en la formación de la cultura nacional. De igual modo, le han servido de fundamento la concepción dialéctico materialista y lo mejor de la Pedagogía Universal.

En las concepciones de la Pedagogía Cubana Revolucionaria, ocupa un lugar cimero el ideario del maestro José Martí, luchador infatigable por la enseñanza científica, por la vinculación de la escuela con la vida, por el vínculo del estudio y el trabajo, todo lo cual se resume en la expresión: "Y en las aulas se ha de aprender el manejo de las armas con que en la vida se ha de luchar"(Martí,J. 1975), lo que la Revolución, materializó como principio rector de la Pedagogía Cubana con el establecimiento de la relación estudio-trabajo, teoría-práctica, escuela-vida y enseñanza-producción. A partir de 1962, decenas de miles de estudiantes becarios marcharon a la montañas de la antigua provincia de Oriente para llevar a cabo la recogida de café, este fue el inicio de esta modalidad que ha acompañado la práctica educacional de la Revolución Cubana.

En 1966, de forma experimental se llevó a cabo el plan de la Escuela al Campo, que posteriormente se generaliza a todas las escuelas de enseñanza media del país y que fue un eslabón intermedio para la creación de las escuelas secundarias básicas en el campo lo cual tuvo lugar en el curso 1968-1969. Con esta práctica, no sólo se logró la formación de cualidades positivas en los estudiantes, el desarrollo de habilidades

manuales y hábitos de trabajo, sino también que se contribuyera, de manera decisiva, a la eliminación de las diferencias sustanciales entre la ciudad y el campo como freno del desarrollo de la sociedad, además de la significación que tiene la participación de los jóvenes en el desarrollo de la economía del país.

En las Universidades cubanas, este principio ha sido un elemento esencial para lograr en el futuro profesional la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades que le permitan su vínculo con la realidad en la cual tendrán que brindar sus servicios, teniendo en cuenta la proyección pedagógica de *Aprender, haciendo*

La vinculación del estudio con el trabajo como logro de la Revolución educacional cubana, a partir del principio marxista y martiano, ha contribuido a que el estudiante se identifique con la necesidad de su profesión, con su responsabilidad ciudadana y participe en el desarrollo humano sostenible.

La fundamentación pedagógica de la concepción sistémica de la educación, desde la histórica Campaña de Alfabetización hasta las actuales transformaciones educacionales son muestras de los logros de la Pedagogía Cubana Revolucionaria

Múltiples investigaciones realizadas en el campo educacional cubano que han servido a la fundamentación científica y al perfeccionamiento del proceso docente educativo en la escuela y al desarrollo de la Pedagogía como ciencia. Sus resultados han servido de base para el intercambio de experiencias con educadores latinoamericanos y del mundo en los eventos internacionales entre los cuales se destacan los de Pedagogía que se celebran periódicamente en nuestro país.

El encargo social encomendado a la escuela cubana de formar a un hombre capaz de transformar la sociedad en cada momento que esta lo exija ha impuesto cada vez más, que la práctica pedagógica esté científicamente fundamentada y adecuada a la realidad, por eso se puede hablar de una Pedagogía genuinamente cubana, científica y revolucionaria como uno de los logros de la educación en el país.

2.3. Perspectivas de la Educacion Cubana actual.

Principales retos del mundo en el siglo XXI

El mundo actual ha planteado a las instituciones educativas el reto de transformarse para responder a las necesidades de la globalización . El panorama mundial, a finales del siglo XX y principios del XXI se presenta lleno de complejidades y contradicciones con problemas y fenómenos de tal naturaleza que exigen adecuar la

preparación del ciudadano de cada país para poder enfrentar los cambios que se avecinan.

Los problemas actuales afectan de uno u otro modo a todos los habitantes del planeta. El hombre no puede vivir indiferente a esa realidad. La transportación y los medios de comunicación modernos han acercado los más remotos lugares. La vuelta al mundo que a finales del siglo XIX era una verdadera aventura hoy es una práctica casi cotidiana de hombre de negocios, de deportistas y de artistas. Los avances de la civilización son evidentes

Las relaciones económicas y los mercados financieros se hacen cada vez más interconectados y competitivos; se ha producido un gran avance en la interrelación de la ciencia con la tecnología y de ésta última con las ciencias sociales; la informática y las teorías de la comunicación han encontrado, en soportes cada vez más sofisticados, los medios adecuados para su extensión universal.

Pero el mundo en que vivimos no es homogéneo, imperan todavía las desigualdades económicas y sociales que traen como consecuencias países y regiones abundantes de riquezas y bienestar y zonas de la población mundial que viven en la más absoluta miseria. Ante nuestros ojos hay un mundo clamando por justicia social. Los detentadores de los bienes más preciados, en su afán de conservar el hegemonismo económico y político, impiden el desarrollo de otras naciones, agreden el medio ambiente y utilizan la ciencia y la tecnología para explotar, en su propio beneficio, las riquezas limitadas del planeta.

La educación tiene la necesidad de redefinir y extender sus misiones centrales a fin de preparar los recursos humanos indispensables para enfrentar con éxito esta nueva realidad histórica. En esa redefinición de su papel, la educación y sus instituciones no pueden continuar siendo solamente depositarios del conocimiento universalmente aceptado sino que también deben actuar como catalizadoras del entendimiento y de la comprensión entre los pueblos y entre las culturas, formadoras de las nuevas generaciones de hombres y de mujeres que tienen la alta responsabilidad de contribuir a la transformación de ese mundo globalizado, injusto y desigual.

Perspectivas.

Cuba está obligada a insertarse en esa realidad. El desarrollo educacional alcanzado creó determinadas condiciones que privilegian una posición favorable para enfrentar el reto. El país no está desprevenido, ni estructural ni ideológicamente, ahora bien, el

Sistema Nacional de Educación está abocado a una transformación progresiva para poder responder a los nuevos retos que en el orden educacional, cultural, técnico, científico e ideológico se presentan a principios de este siglo.

La sociedad cubana tiene la urgente necesidad de transformar el sistema educacional actual frente a las circunstancias externas cada vez más influyentes. Dos tareas son prioritarias: examinar el sistema educativo con ojos críticos, evaluarlo cuidadosamente a la luz de las demandas actuales, y tener la determinación firme de efectuar los ajustes y los cambios necesarios en concordancia con tales exigencias.

La naturaleza democrática de nuestra sociedad habituada a discutir colectivamente los problemas más trascendentales que le conciernen debe vencer la resistencia que pueda presentarse frente a los cambios que son indispensables: en la estructura del sistema, en los contenidos de los cursos, en la calidad de los recursos humanos y materiales disponibles en las instituciones educacionales, en los aspectos metodológicos. Las perspectivas de desarrollo del sistema deben apoyarse con fuerza en los logros más sólidos alcanzados en el terreno educacional y transformar aquellos eslabones que resultan débiles a la luz de los adelantos científicos y técnicos contemporáneos.

En el Mensaje Educacional al Pueblo de Cuba de Hart Dávalos están planteados los fines de la educación cubana que conservan su actualidad y vigencia: la formación de la conciencia nacional, la realización del ideal democrático, la formación de la conciencia latinoamericana y caribeña y la comprensión internacional. Tales fines fueron ratificados y enriquecidos en el I Congreso del PCC. El sistema educativo cubano se ha preocupado por que el ciudadano de nuestro país tome conciencia y conozca los problemas que afectan al mundo, admire y respete la cultura de los hermanos pueblos latinoamericanos y caribeños, así como de otros pueblos del mundo. Es un paso adelantado; tal vez no haya ciudadano mejor preparado que el cubano para comprender los cambios que se producen en el planeta.

Uno de los logros que deben consolidarse es la universalización de la educación básica, sobre la base de una política educacional que desde sus inicios priorizó la extensión de los servicios educacionales y la masividad, que ha permitido alcanzar rendimientos con altos índices académicos constatados por organismos internacionales.

Tal vez la estructura y la organización de las escuelas requieran también una mayor flexibilidad. La enseñanza sin innovaciones frecuentes puede seguir la tendencia a volverse tradicionalista. Una mirada escrutadora a la duración, la secuencia, los grupos de edad y las técnicas de enseñanza pueden contribuir a retomar el camino renovador.

Se ha comprobado que variar el modelo normalizado produce buenos resultados si se incorporan ciertos elementos de la educación no formal, además de flexibilizar los horarios y el calendario escolar, de emplear la educación a distancia, la combinación del aprendizaje con el trabajo productivo, entre otros.

Las experiencias que se están llevando a cabo en la enseñanza media, que significan un giro de ciento ochenta grados con respecto al plan de estudios y currículo anterior, evidencian que el propósito de poner la educación cubana a la altura de los tiempos actuales ha sido bien comprendida. Esta enseñanza, una vez renovada, planteará nuevas exigencias a los niveles subsiguientes.

La educación técnica y profesional de formación de obreros calificados y de técnicos medios debe estar en condiciones de darle s atención a las demandas que plantean las nuevas industrias poseedoras de una tecnología más avanzada para poder insertar la economía nacional en un mundo cada vez más globalizado.

El perfeccionamiento de una adecuada política de formación vocacional y de orientación profesional es ahora más necesario que nunca. Ha de cubrir todo el ámbito escolar de la educación general, politécnica y laboral para poder suministrar un graduado con mayor capacidad de respuesta a los problemas tecnológicos que se presentan en los nuevos oficios, en las carreras técnicas y en las especialidades.

Como la educación es un derecho de todo hombre y y de toda mujer nacidos en el país, la solución a sus problemas y dificultades está presente en el seno de toda la sociedad . Todos los sectores, profesiones, instituciones están llamados a participar en la búsqueda de estrategias, vías y formas de garantizar el personal docente que el sistema educacional necesita. Habrá que retomar con fuerza los principios que alumbraron el camino en el despegue de la reforma educacional: La educación es una tarea de todos, la sociedad es una gigantesca escuela.

Justamente la pedagogía cubana tiene su médula en esa interpretación del fenómeno educativo. Con ella como arma de lucha y combate puede lograrse en nuestras condiciones: la extensión de la cultura universal en su más amplia concepción a todo el ámbito nacional que sitúe al país en la vanguardia mundial; la transformación cualitativa de la enseñanza y de la educación y la consolidación de una escuela que ha sido sostén de nuestra nacionalidad; el perfeccionamiento en la formación política, ideológica y científica de las nuevas generaciones que garanticen la integración de una personalidad culta, humanista, revolucionaria y digna que constituya un símbolo de lo mejor del pueblo

cubano. Son perspectivas racionales que parten de la intelección del proceso educativo cubano.

En los momentos actuales la pedagogía cuenta con toda la tradición patriótica y revolucionaria aportada por el legado de nuestros educadores de más de dos siglos de lucha, por las experiencias alcanzadas a partir de la Revolución Cubana, cuyos logros son reconocidos internacionalmente, por la utilización de las nuevas tecnologías en educación que se han extendido desde la educación primaria hasta la universidad, pero sobre todo por la existencia de la voluntad política de las más altas autoridades del país puesta en función de revolucionar la educación hasta sus cimientos y de continuar su desarrollo por la senda escogida.

La tradición pedagógica de nuestro país, sembrada en la cultura nacional, constituye la simiente que germinó con la revolución en 1959 y que cosechará nuevos frutos a partir de ser cultivada por toda la sociedad erigida en una gigantesca escuela.

Capítulo III.- Dirección y Organización de las Instituciones Educativas Cubanas.

3.1 Las instituciones educativas y su encargo social.

El sistema educacional cubano tiene cualidades que lo distinguen del resto de los sistemas educativos del mundo, una de ellas ha sido la constante preocupación por darles respuesta a las necesidades que se han suscitado en cada momento de nuestro devenir histórico.

La sociedad cubana necesita que todos los que tengan posibilidades participen activamente en su desarrollo, es por ello que nuestro sistema educacional se caracteriza por garantizar, desde la plataforma macrosocial, la satisfacción de las necesidades del desarrollo. Eso es lo que asegura que todos los niños, adolescentes y jóvenes tengan la posibilidad de la continuación de los estudios y que estos se correspondan con las necesidades del país en lo que respecta a la inserción laboral de los ciudadanos lo cual constituye la aspiración máxima de toda sociedad.

A la escuela se le pide socialmente que eduque a los niños, adolescentes y jóvenes. Si entendemos por educación lo referido por nuestro apóstol de preparar al hombre para la vida, no caben dudas de que la escuela cubana de hoy tiene las condiciones para hacerlo. Sin embargo, esta compleja tarea no la debe emprender sola, necesita del auxilio de otras agencias socializadoras como la familia y la comunidad, con las cuales debe armonizar funciones.

De esto se deduce la necesidad social de que la escuela la familia y la comunidad se vinculen estrechamente, no a través de simples directivas o reglamentaciones emanadas del orden macrosocial. Es imprescindible, además, hallarles solución a los problemas a nivel de base, valorando una propuesta capaz de adecuarse a cada territorio y a cada institución; lo que propiciaría el perfeccionamiento del trabajo.

Hoy, los maestros deben lograr que los hombres de nuestro tiempo y los del mañana no pasen inermes por la vida. Cuando la institución educacional se relaciona armónicamente con las agencias socializadoras antes relacionadas, el hombre reacciona de modo favorable y progresa cada día más en su formación.

Llevar a la práctica ese empeño no resulta tarea fácil. Hace más de un siglo, Martí aclaró que para alcanzar esos objetivos era necesario: “abrir una campaña de ternura y de ciencia y crear para ella un cuerpo que no existe, de maestros misioneros” (Martí, J. 1975: 291). En Cuba hay maestros capaces de diseminar cultura y ciencia por doquier y de emprender con seguridad esa misión por campos y ciudades cual verdaderos misioneros, pues su tarea no termina prácticamente nunca. Para perfilar esa *labor misionera* es imprescindible la vinculación estrecha de la escuela, la familia y la comunidad.

Al vincularse estrechamente la escuela, con la familia y la comunidad se podrá dar solución a determinadas necesidades sociales consideradas a ese nivel y contribuir notablemente a la configuración de un hombre cuya formación responda a las necesidades de la sociedad, puesto que como fue moldeado por la pasión de todos sus educadores, familiares y vecinos debe satisfacer las virtudes y valores que se desea que florezcan en él. Si en esa formación se consideran solo las formulaciones del macronivel como línea de acción, el cultivo de esas virtudes se malogra, delineándose un sujeto desprovisto de amor por la vida, la naturaleza y los seres que lo rodean: en fin un sujeto deshumanizado. Evitar esto último es el gran reto de los días presentes.

Las instituciones educativas como comunidad de trabajo.

En el proceso de socialización humana se hizo necesaria la educación, para que los que tenían más experiencia de la vida la transmitieran a los otros. Esa forma espontánea de educar se fue transmitiendo en las sociedades no divididas en clases, pero en la medida en que la forma de vida cambió y las sociedades aparecieron divididas en clases, el proceso de educación se fue complejizando; primero se educó a la élite, para determinadas acciones necesarias en el desarrollo social. Surgió, de esa manera, la figura

del maestro y luego apareció, por la propia necesidad de la masividad, la educación en la institución educacional.

El maestro necesitó prepararse mejor para emprender el trabajo educativo en la escuela, lo que convirtió a esta institución en una verdadera comunidad de trabajo, ya que los educadores necesitan interactuar unos con otros con el propósito de educar a sus estudiantes. Aunque los educadores continúan el trabajo iniciado por la familia y trabajan paralelamente con ella, existen diferencias con respecto a esa labor. La familia generalmente educa a un pequeño número de sus descendientes, mientras que el maestro tiene una cifra superior en la escuela, por tanto su trabajo es más complejo y tiende a no ser perfecto. Para que la aspiración de una buena educación sea realidad es necesaria la interacción de todos los que de una forma u otra ejercen influencias educativas sobre los niños, adolescentes y jóvenes (los directivos, profesores, familiares y lo miembros de la comunidad).

En las instituciones educacionales, los directivos son figuras indispensables, ellos deben coordinar sus acciones en el órgano correspondiente (el consejo de dirección) del cual emanan las líneas de trabajo ideológico político, docente metodológico, de superación y de la orientación vocacional entre otras. Esas directrices de trabajo deben discutirse en las estructuras correspondientes, ya sea los colectivos de grado o departamentos, de acuerdo con el nivel de educación en que se trabaje, y adecuarlas a las necesidades que se detectan en los diagnósticos realizados. Estas acciones, emprendidas con la participación de todos, permitirán que las influencias que se ejerzan sobre los niños, adolescentes y jóvenes contribuyan a su educación.

Los profesores y los estudiantes son protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los primeros son los que ejercen las influencias directamente sobre los educandos, desde los grupos o colectivos pedagógicos, en los que se proyecta el trabajo docente metodológico y de orientación ideológico política en función de adecuarlo a las características de cada una de las materias que se imparten en la institución.

En las escuelas, existen organizaciones estudiantiles que agrupan a los niños, adolescentes y jóvenes; estas difieren de acuerdo con el nivel de educación, pero en todas tienen un objetivo común, la educación ideológico política y patriótica. Estas organizaciones tienen representaciones en los consejos de dirección de cada uno de los centros, lo que favorece el hecho de compartir la dirección y ejecución de las acciones educativas que se proyectan con los educandos.

De lo anteriormente expresado se infiere que los directivos de las instituciones educativas y la representación estudiantil constituyen pilares fundamentales en el proceso educativo, es por ello que se afirma que la escuela es una comunidad de trabajo, atendiendo a que las personas que la constituyen tienen tareas concretas que desarrollar y se agrupan en ella bajo un propósito fundamental.

Los consejos de dirección de las escuelas deben flexibilizar las acciones educativas de acuerdo con las características del contexto donde está situada la institución y con las condiciones reales que posee. Esta concepción requiere que sea procesada adecuadamente ya que las condiciones concretas de cada institución permitirán que sus integrantes, como comunidad de trabajo, ganen claridad de la necesidad de convertir a la escuela en un sistema abierto a las nuevas concepciones educativas que posibiliten el proceso, lo hagan viable y que propicie el desarrollo de la personalidad de todos los niños, adolescentes y jóvenes con mayor creatividad.

Las instituciones educativas como sistema de relaciones sociales.

Las instituciones educativas constituyen comunidades de trabajo por la labor que en ellas realizan todos los que la integran. De esa misma manera, constituyen un sistema de relaciones sociales, ya que la interacción entre sus miembros es indispensable, al respecto Blanco Pérez en su libro *Introducción a la Sociología de la Educación* expresa que: “la escuela es un sistema de relaciones sociales porque en ella se establecen las relaciones directas y organizadas entre los participantes del proceso de educación” (1997: 82).

Al expresar relaciones directas este autor refiere las que se establecen entre los directivos, los profesores y los estudiantes, entre los profesores y entre estos y sus estudiantes. También se incluyen las relaciones que se establecen entre los estudiantes. Las que se establecen entre los directivos y los profesores con los padres de los estudiantes y los comunitarios también deben ser consideradas directas porque facilitan el proceso de educación.

Ese sistema de relaciones es organizado por el propio trabajo que se realiza en la institución educativa y que lo facilita la estructura de la escuela a la que se hizo referencia con anterioridad. Con respecto a las relaciones que se establecen desde la institución educativa con las agencias socializadoras familia y comunidad, esta lo organiza de acuerdo con sus propias necesidades.

En las instituciones educativas, los directivos deben establecer con sus subordinados un sistema de relaciones que les permita conocer sus características,

posibilidades de realizar determinada tarea, basada en el respeto y consideración correspondientes. También los directivos se interrelacionan con los estudiantes desde ese rol para informarlos u orientarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir a su educación.

Los educadores entre sí establecen un sistema de relaciones que les permiten interactuar y que facilita el trabajo educativo a desarrollar. También se relacionan con sus estudiantes y esta constituye la principal forma de relación de los educadores. El conocimiento que adquieren de sus discípulos a través del diagnóstico que realicen, les permitirá lograr un mejor trabajo educativo que lógicamente fortalecerá ese sistema de relaciones. Al respecto De Mello y Souza señalan: “la estructura total de la escuela es algo más amplia, pues comprende no sólo las relaciones ordenadas concientemente sino también, aquellas que derivan de su existencia en cuanto grupo social” (1962: 290).

Existen estudios e investigaciones que afirman como ese sistema de relaciones jerárquicas no siempre ha sido democrático, sino basadas en el mal uso del poder que tienen unos sujetos sobre otros. El poder que algunos sujetos tienen sobre otros, por ejemplo los directivos o los profesores, correctamente utilizado favorece el establecimiento de las relaciones entre ellos y los estudiantes. La educación que se emprenda en el siglo XXI debe estar alejada de concepciones verticalistas que impongan voluntades e impidan a los sujetos, objeto de educación, expresar sus opiniones e incluso, aportar ideas para la toma de decisiones acerca de las acciones que se emprendan en su institución escolar.

Los colectivos pedagógicos constituyen un grupo especial que se forma en las instituciones educacionales para garantizar el trabajo docente metodológico; las relaciones sociales que en ellos se evidencien deben caracterizarse por ser democráticas para que el trabajo fluya y se facilite la toma de decisiones sobre las acciones educativas a emprender.

El colectivo estudiantil es otro grupo que se forma en las instituciones educacionales y es una excelente fuente de desarrollo de las relaciones sociales. En Cuba estos colectivos se organizan bajo la dirección de organizaciones estudiantiles, como la OPJM, la FEEM y la FEU (desde la primaria hasta la universidad). En ellos, se organizan todas las actividades que desarrollan los estudiantes dentro de la institución educacional y algunas de las que realizan como colectivo fuera de ella. Los colectivos estudiantiles contribuyen notablemente al desarrollo de la personalidad de sus miembros, ya que constituyen contextos excelentes para que sus integrantes regulen su actuación y

propician la toma de decisiones, por tanto los prepara para la vida en un proceso de liberarse de la dependencia absoluta de los adultos.

Trabajar para que la escuela sea una verdadera fuente de estímulo de adecuadas relaciones sociales es una tarea priorizada por lo que eso significa para el desarrollo de la personalidad de cada uno de sus integrantes, por lo que todos los directivos, profesores y los propios estudiantes deben tomar conciencia de cómo estas deben ser para cumplir con las exigencias sociales de preparar al hombre para la vida.

3.2 Las transformaciones educativas en las instituciones educacionales cubanas.

El contexto en el que se desenvuelven las instituciones educativas es sumamente cambiante y complejo. En él se producen modificaciones a nivel social y de entidad, por lo que abarca factores políticos, económicos, sociales y naturales que inciden en la actividad directiva de las Instituciones. En la escuela, como institución, resulta evidente la necesidad de una correcta y fuerte orientación de la actividad directiva dirigida a conjugar los intereses de su personal así como de sus colaboradores con las metas de la escuela para enfrentar la competencia, idoneidad y calidad en su gestión.

Estas exigencias son consideradas verdaderos desafíos, que implican el aseguramiento de la capacidad de dirección de las estructuras (cuadros), quienes deberán estar preparados para integrar todas las acciones del sistema de trabajo de la escuela en busca de su optimización y de hacer viables las transformaciones y los cambios educativos.

Características generales de las transformaciones educativas.

Un papel relevante dentro de los cambios cuantitativos y cualitativos operados en la Educación Cubana, se le asigna al Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, como proceso de investigación permanente, continuo y sistemático, que requiere de suficientes conocimientos para enfrentar las nuevas y cada vez más complejas tareas científico- pedagógicas en busca de soluciones prácticas a los problemas.

En sus inicios, el perfeccionamiento se aplicó en el subsistema de Educación General Politécnica y Laboral, por ser éste la base y columna vertebral en que descansa la articulación de todo el sistema de educación. Posteriormente, se extendió al resto de los subsistemas y en todos los casos ha implicado transformaciones y evidenciado la urgente necesidad de cambio para ajustarse a las exigencias de la realidad educativa.

El proceso de transformación de la escuela es complejo ya que trata ante todo de garantizar el cambio de los sujetos (agentes socializadores dentro y fuera de la escuela)

que interactúan en la institución o con ella. Este proceso es catalogado de transformador, ya que persigue en su esencia el cambio de significado de las actividades que se realizan y la modificación de los modos de actuación, para lo cual se apoya en el siguiente sistema de principios:

- *LA PARTICIPACIÓN DIRECTA Y DEMOCRÁTICA*: Expresa que la dirección de los procesos y actividades debe favorecer la opinión y toma de decisiones compartidas para ser aplicadas en los diferentes niveles de dirección a través de un proceso de comunicación eficiente. Es crear espacios en el centro para lograr mediante el compromiso, la contribución y la responsabilidad como pilares básicos de la participación y la identificación de la necesidad de cambio en los sujetos y en el grupo.
- *EL CAMBIO DE SIGNIFICADO DE LA ACTIVIDAD*: Entendido como un proceso de reconsideración de los modos de actuación, de los puntos de vistas y de las representaciones que se producen en los sujetos, lo cual se basa en la valoración crítica de su actividad, de su preparación y de sus posibilidades de transformación dirigidas a concebir de manera diferente su actuación en el seno de la escuela.
- *EL DESARROLLO Y ESTIMULACIÓN DE LA CREATIVIDAD*: Parte del reconocimiento de que un cambio definitivo y duradero en la escuela sólo operará efectivamente como resultado de la elevación del potencial creador de cada sujeto y de cada grupo en su conjunto. Presupone el logro de un ambiente educativo sobre la base de un sistema comunicativo y afectivo que facilite la comprensión entre los sujetos y objetos de la dirección.
- *LA MOTIVACIÓN*: Expresa la necesidad de que el sujeto y el grupo se estimulen por las tareas que deben desarrollar sobre la base de su conocimiento y discusión grupal, lo que permite interiorizar la necesidad de llevarlas a cabo.
- *EL ESLABÓN FUNDAMENTAL*: Establece la necesidad de determinar prioridades, considerar cuál es la dirección principal del trabajo para una etapa específica, precisando dónde deben concentrarse los esfuerzos de los sujetos y de los grupos que intervienen en el cambio.
- *LA CONSIDERACIÓN DE LA UNIDAD Y DIVERSIDAD Y VICEVERSA*: Propugna la necesaria consideración de las particularidades de cada sujeto para lograr su transformación, la de los grupos, así como de las instituciones y de las zonas, pero simultáneamente se ha de tener en cuenta los fines comunes a lograr y las consideraciones grupales que garantizan la unidad de pensamiento y acción.

Estos principios en su concepción se presentan interrelacionados formando un sistema y entre ellos la esencia la determina el principio de la participación directa y democrática, ya que sólo a partir de él se logra el cumplimiento de los demás.

La participación tiene su fundamento en la democracia, exige búsqueda de equilibrio en la unidad de acción. Este principio es considerado esencial porque a través de la relación participación – democracia no sólo se involucra a las personas en las actividades, sino que también se logra igualdad de actuación y expresión entre sujeto (dirigente) y objeto (subordinados) de la dirección y se eliminan barreras entre ellos. De esta forma, la participación es igualdad de posibilidades conscientes, voluntarias y permanentes, relación de dirección compartida. El hombre es considerado un verdadero agente de cambio, no habrá democracia en la participación sin el control por parte de los sujetos, actores y organizadores en la actividad que realizan.

La aplicación de este sistema de principios debe hacerse desde las particularidades del entorno interno de la escuela, permitiendo la diferenciación de una con respecto a otra, no sólo por las condiciones objetivas de la comunidad donde está enclavada la escuela, sino también por las propias características de la institución, que retoma como factor esencial, el rol de los agentes de cambio y sus potencialidades, evitando esquemas y estereotipos de organización.

Son considerados agentes principales de cambio los propios agentes socializadores del proceso pedagógico entre los que se conciben: estudiantes – profesores, estructuras de dirección, personal no docente del centro, familia, factores de la comunidad.

Las actuales transformaciones educativas implican profundos cambios en el orden organizativo, metodológico y curricular del sistema de trabajo de la escuela. A partir del conocimiento de esta realidad y como parte del Perfeccionamiento continuo del Sistema de Educación Cubano, se inició en el curso escolar 99/00 el proyecto de transformaciones de las secundarias básicas en la capital, proceso que ha implicado profundos y significativos cambios en las concepciones educativas, (de trabajo docente–metodológico, superación, actividad científica, dirección escolar) en las formas de pensar y modos de actuación de los agentes socializadores en la escuela y en su entorno.

En las escuelas, las líneas directrices antes explicadas, son reconocidas como necesarias en el desarrollo del trabajo. No cumplir esas direcciones conduciría a la violación del principio esencial de participación directa y democrática, al no permitir la integración de las acciones en el sistema de trabajo desde el compromiso, contribución y

responsabilidad de las diferentes estructuras de dirección y centralizar erróneamente las decisiones en la persona lo que afectaría el funcionamiento óptimo del centro, al limitar la reflexión y la creatividad. Esta resistencia al cambio puede ocasionar dificultades tales como las siguientes:

1. Inadecuado diagnóstico a partir de los resultados de la evaluación anterior y la caracterización individual del docente.
2. Incorrecta derivación de los objetivos estatales y adecuación de las prioridades en la escuela.
3. Inadecuada elaboración de planes individuales de trabajo.
4. Pobre preparación y compromiso de las estructuras y cuadros para dirigir, ejecutar y controlar el proceso de evaluación,
5. Inadecuada utilización del Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC) para demostrar cómo desarrollar las acciones de evaluación.
6. Falta de exigencia y control en el cumplimiento de los horarios.
7. Insuficiente organización de la doble sesión.
8. Uso inadecuado de los programas audiovisuales.
9. Inestabilidad y diversidad del claustro.
10. Concentración del trabajo metodológico en asignaturas priorizadas y no en áreas del conocimiento.
11. Falta de coherencia en el accionar del trabajo metodológico de los Departamentos al no corresponderse el trabajo con el diagnóstico que realizan los profesores guías y el resto de los profesores de un grupo.
12. Deficiente trabajo de preparación de las reservas.
13. Deficiente proceso de entrega pedagógica.
14. Poca identificación de las posibilidades pedagógicas de los factores de la comunidad en la organización de la escuela.

Para evitar tales dificultades es preciso primero que todo, modificar formas y modos de actuar.

El conocimiento de la situación real y de la deseada, facilitará qué hacer y cómo hacerlo.

Se hace necesario entonces, trabajar no sólo desde los problemas actuales en el centro, sino también en la elaboración de pronósticos y desde el compromiso, contribución, y responsabilidad de sus agentes socializadores a diferentes niveles para garantizar, por las estructuras de dirección la integración de las acciones en un sistema

de trabajo sin recetas, ni estereotipos, para lograr no sólo la adaptación de la escuela al cambio, sino además, la transformación de su realidad, a través de objetivos tales como:

- Propiciar a partir del diagnóstico inicial de la escuela, vías para la reflexión individual y grupal sobre las actividades desarrolladas en el sistema de trabajo.
- Identificar a los agentes socializadores de la escuela con la solución de los problemas a partir del compromiso, contribución y responsabilidad individual y grupal.
- Estimular el desempeño creativo de los agentes socializadores a través de alternativas flexibles y viables en su gestión.
- Instrumentar grupos operativos de trabajo para buscar soluciones colegiadas a los problemas desde la conjugación de necesidades sociales e intereses individuales.
- Organizar desde la reflexión y solidez científica de conocimientos, actividades científico - pedagógicas que permitan la superación diferenciada de las estructuras de dirección a distintos niveles.

Considerar esa forma de proceder implica tener en cuenta la concepción metodológica-dialéctica de partir de la práctica y teorizar en ella, por lo que esta se enriquece (práctica transformada).

La interdisciplinariedad. Una necesidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Interdisciplinariedad es una concepción integradora de trabajo del proceso docente-educativo que refleja la creciente interpenetración del saber como reflejo de la realidad natural y social. En su esencia la interdisciplinariedad contiene como elementos claves; el conocimiento profundo de las disciplinas, la actividad de las personas que las desarrollan, su cooperación, flexibilidad de análisis, comunicación, enriquecimiento mutuo de conocimientos, integración al grupo en la formación de valores, así como la profundización y solución creativa de los problemas.

La interdisciplinariedad se caracteriza por los siguientes rasgos distintivos:

- ◆ Es una forma de pensar y de actuar diferente y requiere de la convicción y del espíritu de colaboración entre las personas a la hora de enfrentarse y resolver los problemas de la realidad.
- ◆ Es una manera de analizar y conocer los aspectos de la realidad que un enfoque disciplinar nos ocultaría.
- ◆ No es sólo una cuestión teórica, sino, ante todo, práctica y se perfecciona con ella. Es necesaria para la investigación y la enseñanza y para la creación de modelos más explicativos de la compleja realidad.

- ♦ Constituye una estrategia para una mayor fluidez entre el trabajo teórico y el práctico.
- ♦ No es una receta, ni es una directiva. Es un proceso, que se fomenta y perfecciona paulatinamente, durante la propia actividad práctica.

En las escuelas, la interdisciplinariedad ha sido tratada en ocasiones como una cuestión teórica más; se hace necesario concretarla en la práctica pedagógica mediante acciones específicas, para lo cual tienen un papel esencial los departamentos docentes, concebidos como la célula fundamental del trabajo político y pedagógico de la escuela, como el elemento aglutinador y coordinador entre las asignaturas, encargados, por tanto, de potenciar la interdisciplinariedad.

La optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las exigencias que se le plantea al sistema de trabajo de las instituciones educativas, es precisamente integrar el sistema de acciones en función de la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje como una vía fundamental para lograr la eficiencia.

La optimización del proceso es el sistema de acciones encaminado a concretar la forma de lograr con eficiencia la elevación de la calidad de la educación y que se aplica en cada enseñanza, en cada territorio y en cada centro docente,

Para lograr su adecuada aplicación hay que organizar, dirigir y controlar ese sistema de acciones de forma eficiente, o sea, con el mínimo de recursos materiales y humanos.

En correspondencia con este objetivo la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como presupuestos de partida:

- La identificación de los problemas fundamentales que impiden elevar la calidad de la educación.
- La proyección de objetivos y metas a alcanzar y los plazos para lograrlos.
- La determinación de las vías, formas y periodicidad para constatar el cumplimiento de los resultados de las acciones.

En su aplicación práctica se evidencia como líneas directrices o principios los siguientes:

- Basarse en procesos eminentemente políticos.
- Garantizar el compromiso de todos los que en él participan.
- Constituir un proceso ininterrumpido y permanente.

El papel fundamental de las estructuras en este proceso lo desempeña la integración de las acciones mediante el sistema de trabajo, para lo cual se debe:

1. Demostrar el camino para llegar a las metas en cada etapa (utilizando el EMC en los centros de referencia).
2. Garantizar la evaluación continua de todo el proceso y de las personas que participan (EMC, inspección, evaluación profesional y de cuadros).
3. Garantizar la superación individual y colectiva de las propias estructuras y de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos. (ISP)
4. Diseñar, dirigir y controlar el trabajo metodológico adecuándolo a las necesidades de cada docente, grupo, enseñanza.
5. Hacer uso óptimo de los recursos materiales y humanos.
6. Trabajar mancomunadamente con las organizaciones de la escuela y de la comunidad.
7. Diseñar, dirigir y controlar las investigaciones pedagógicas que se realicen.
8. Garantizar la integración de los ISP con las estructuras de educación hasta llegar a los centros, precisando responsabilidades.
9. Garantizar los planes individuales y convenios colectivos de trabajo en cada nivel.

El docente es, en última instancia, quien garantiza la aplicación de la política en la escuela, en el aula, con los estudiantes. Con su actuación debe cumplir la política educacional planteada por el Partido.

Para que su trabajo sea eficiente debe:

1. Estar comprometido con la Revolución, con la escuela, con su labor.
2. Estar preparado para realizar el adecuado papel que le corresponde.
3. Asimilar conscientemente su evaluación, conocer sus posibilidades y lo que le falta.
4. Tener su plan de trabajo individual con compromisos concretos por etapas.
5. Superarse a partir de conocer sus limitaciones.
6. Investigar en su entorno particular e integrarse a proyectos más amplios.

3.3 Estructura y funcionamiento de las instituciones educacionales cubanas.

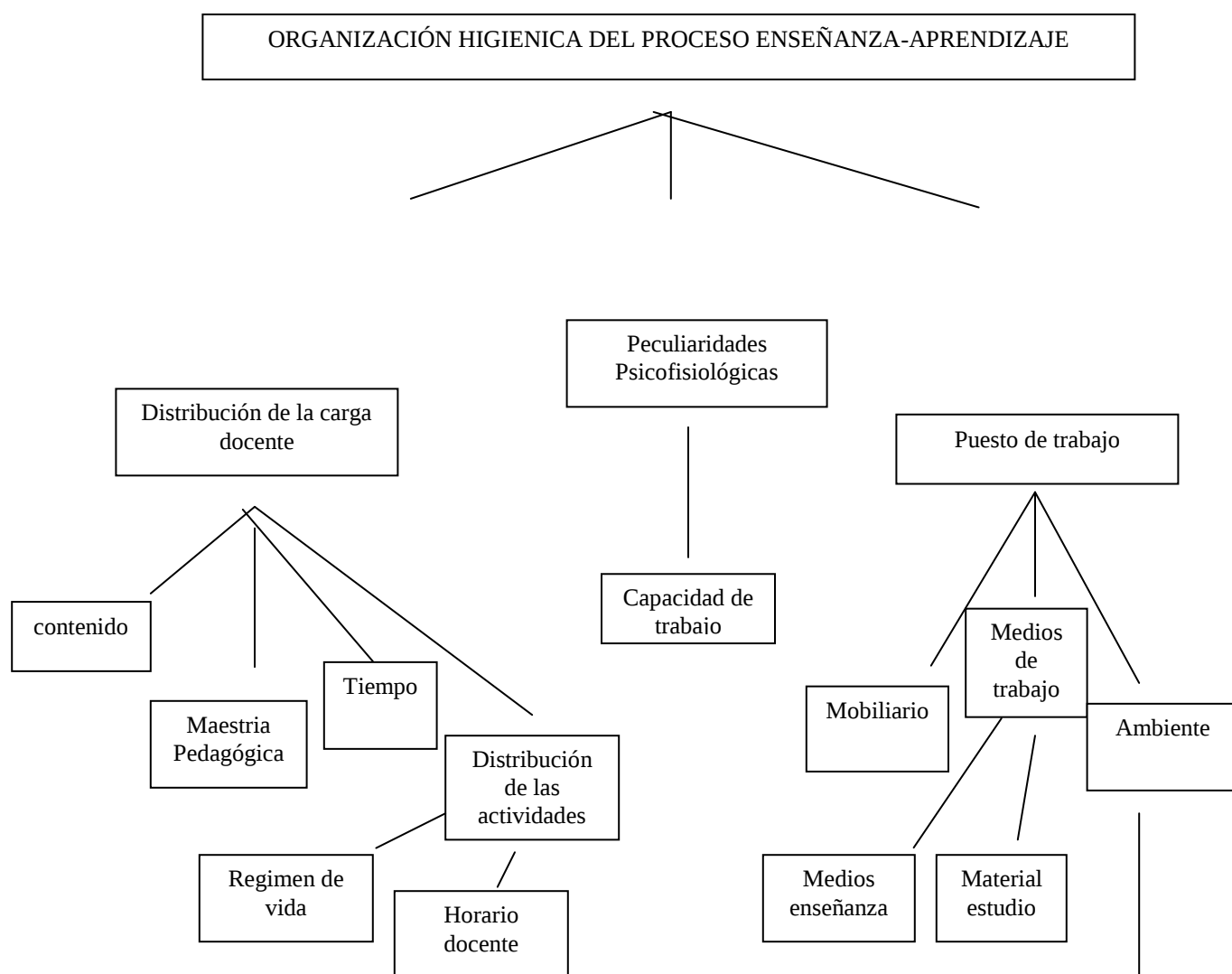
Organización higiénica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

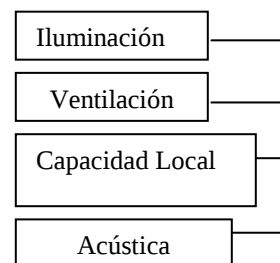
La higiene del proceso de enseñanza-aprendizaje como disciplina se encarga de dar a conocer las medidas para hacer concordar el ritmo biológico del organismo con la actividad docente que se realiza. Se ocupa de dosificar (ajustar, adaptar) esas influencias a las condiciones del educando, lo que contribuye a la formación de reflejos condicionados y a elevar su capacidad de trabajo.

La adaptación no significa acomodarse acríticamente a esas influencias recibidas, sino que en esa adaptación se toma en cuenta la forma de responder y las condiciones

de ese niño y adolescente que propician la estimulación para su desarrollo. (Chiong, M.O. 2001)

El cuadro que a continuación se propone, describe los elementos que deben tener en cuenta las instituciones educativas para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se consideran elementos fundamentales, la carga docente y el puesto de trabajo y en cada uno de ellos es importante atender a las peculiaridades psicofisiológicas de los niños y adolescentes.





La carga docente expresa lo que tiene que cumplimentar el educando, lo que debe aprender y hacer para lograr los objetivos educacionales. Es el volumen de contenido de enseñanza que, expresado en cantidad, profundidad y complejidad, se le planifica al estudiante en una unidad de tiempo.

Para organizar higiénicamente esta carga se debe atender a las posibilidades psicofisiológicas de los educandos, así como a los factores que influyen en ella.

El desarrollo del niño y del adolescente, en comparación con el adulto, se caracteriza por los procesos de diferenciación e integración de sus funciones orgánicas.

La capacidad de trabajo y la resistencia a la carga que le plantea la escuela, deben estar en estrecha relación con los procesos de madurez biológica, psíquica y social. Es por ello que esa capacidad puede variar durante el transcurso específico del desarrollo. Se observa además, una marcada sensibilidad y tendencia hacia la fatiga precoz, en determinados periodos del desarrollo. Los fisiólogos señalan que en cada período de desarrollo, el organismo del educando es capaz de asimilar determinada carga física e intelectual. Un sujeto sometido a una carga excesiva durante un tiempo puede presentar fatiga, provocando el descenso de la capacidad de trabajo y otros cambios en el estado funcional del organismo. Al mismo tiempo esta fatiga constituye un estímulo a los procesos de recuperación del organismo.

Es necesario entonces, que la carga se corresponda con las posibilidades funcionales del educando.

Entre los factores que influyen en la carga docente podemos mencionar: la naturaleza y complejidad del contenido de la enseñanza, la maestría pedagógica, la duración del trabajo docente y la distribución de las actividades.

Es conocido que el contenido de enseñanza varía de una asignatura a otra y que su nivel de complejidad puede estar determinado por la profundidad con que se trate ese contenido, las relaciones que se establezcan, el nivel de jerarquía entre ellas, lo que exige por parte de los educandos el incremento de los procesos mentales, de análisis,

síntesis, generalización y abstracción. Un esfuerzo por encima de sus posibilidades puede afectar el funcionamiento de los distintos sistemas del organismo.

De igual forma el contenido, el volumen y la complejidad de la tarea o deberes docentes, determinan el aumento de la carga docente, lo que hace necesario entonces atender, en la planificación de las tareas, a los siguientes factores: 1) su correspondencia con los ritmos de trabajo de la mayoría de los educandos, 2) los procesos básicos de la actividad nerviosa superior, 3) los procesos mentales y 4) la accesibilidad de la tarea para todos los miembros del grupo.

Muy relacionado con lo anterior se encuentra la maestría pedagógica, como forma exitosa y creadora de manifestarse la capacidad pedagógica del profesor, (Cabezas, G y otros. 1982) que independientemente de la complejidad de la información debe ser capaz de precisar y orientar los objetivos, utilizar métodos y medios que propician la participación de los educandos en su propio aprendizaje y hacer un correcto uso y aplicación de la evaluación. Todo ello contribuye a lograr la efectividad en su labor docente educativa, proporciona seguridad y evita tensiones en los estudiantes.

La duración del trabajo docente constituye otro de los factores que influyen en la carga docente. Cuando es muy prolongado decae ostensiblemente el nivel de excitabilidad de las neuronas y centros nerviosos, lo que trae como consecuencia que se disperse la atención y se cometan errores. Por consiguiente, en la planificación de las actividades docentes, extradocentes y extraescolares y en la determinación de las tareas docentes, debe tenerse en cuenta el tiempo que se dedica a esas actividades.

La experiencia de muchos años en la enseñanza ha conducido a establecer para la enseñanza general y media, clases de 45 minutos de duración, exceptuando el grado preescolar, donde se plantea que debe tener una duración de 30 minutos. Esta diferencia se fundamenta en las peculiaridades anatomofisiológicas que presentan los niños entre 5 y 6 años, sobre todo el umbral de fatiga que es aproximadamente de 15 minutos. Por lo que se requiere de un tratamiento diferenciado y la exigencia de velar por el cumplimiento del horario de cada turno de clase.

La realización de la tarea o deberes docentes permite la sistematización y fijación de conocimientos, el desarrollo de habilidades, el desarrollo de la creatividad, entre otros aspectos importantes que contribuyen positivamente a la preparación y crecimiento personal del educando.

En el desarrollo de las tareas, los educandos consumen una cantidad de tiempo, a veces excesivo, que implica afectación a su tiempo libre y horas de sueño y como

consecuencia se reducen las posibilidades de recuperar su capacidad de trabajo y se produce la fatiga precoz. En el nivel primario se debe tener en cuenta el desarrollo físico, las posibilidades anatomofisiológicas y neuropsíquicas del niño para planificar la cantidad de páginas que debe leer, la complejidad de los ejercicios y problemas a resolver, así como su orientación clara y precisa. Además a los estudiantes con régimen de seminternado se les debe planificar un horario para la realización de las tareas bajo la supervisión del maestro o auxiliar pedagógica y de esta forma hacer un uso más racional del tiempo que están en la escuela.

En los niveles de enseñanza secundaria y media superior debe existir una estrecha coordinación entre todos los profesores que trabajan con un mismo grupo para calcular la cantidad y complejidad de las tareas de manera que se eviten las sobrecargas.

Es necesario atender a la distribución de las actividades que los niños y adolescentes realizan, de manera sistemática en la escuela y en la casa, lo que constituye su régimen de vida diario.

Para la organización correcta del régimen de vida del estudiante deben tenerse en cuenta los principios higiénicos que a continuación se relacionan:

- Duración prefijada de las actividades.
- Alternancia racional de las actividades.
- Dosificar las cargas físicas e intelectuales del educando.

Duración prefijada de las actividades. La formación de estereotipos dinámicos depende de la realización de todas las actividades de acuerdo con un régimen sistemático. Desde las primeras edades se debe adaptar al niño a cumplir con un horario en su alimentación, en el sueño, en el aseo personal y en la realización de sus deberes. La alimentación a una hora fija, garantiza un buen apetito y una buena digestión. Dormir a la misma hora favorece la conciliación del sueño. La realización de tareas docentes con un mismo horario facilita la concentración más rápida y un mejor rendimiento.

Es necesario además atender al cumplimiento de la hora de inicio y terminación de cada actividad, pues cuando una de las actividades se prolonga más del tiempo establecido todas las demás se realizan fuera de su horario, lo que trae como consecuencia que se afecte el tiempo que dedica el estudiante a sus labores docentes, su tiempo libre y más aún, a su horario de sueño.

Alternancia racional de las actividades. Este principio supone la adecuada planificación de actividades eminentemente físicas e intelectuales. Significa combinar

actividades que requieren mayor gasto de energía con actividades que necesitan menos esfuerzo para su realización.

La regularidad y la alternancia de las actividades que conforman el régimen del día garantizan un ritmo determinado en el funcionamiento del organismo del niño y del adolescente.

Dosificar las cargas físicas e intelectuales del educando. La dosificación se refiere a ajustar la carga de trabajo de acuerdo con las posibilidades morfofuncionales y psicosociales de los niños y de los adolescentes, que no afecte por exceso, ni por defecto. Cuando la carga excede por encima de las posibilidades de los educandos, esto requiere de un mayor esfuerzo y por consiguiente de más gasto de energía. En el caso de que la carga esté por debajo de sus posibilidades, no produce un efecto positivo sobre su desarrollo.

Dentro del régimen de vida del estudiante se debe destacar las actividades docente-educativas que realiza bajo la orientación del maestro y que se planifican en el horario docente. La estructuración racional del horario docente constituye una condición higiénica para la conservación de un nivel adecuado de la capacidad de trabajo, por lo que se debe tener en cuenta el ritmo biológico de las funciones del organismo y la dinámica de la capacidad de trabajo en diferentes edades, durante el día y en la semana de clases.

Se recomiendan los siguientes requisitos higiénicos para la confección del horario docente:

- Determinar el nivel de complejidad de las asignaturas y su fatigabilidad, por cada grado o año docente. Se consideran asignaturas complejas las que requieren de un alto nivel de abstracción y generalización o por el contrario sin ser muy complejas tienen mucho contenido teórico. En ambos casos, pueden provocar cambios desfavorables en la capacidad de trabajo y sobrevenir la fatiga precoz.
- Conocer cómo varía la capacidad de trabajo durante el día y la semana docente. Las investigaciones realizadas en el período 1982-1994 en las escuelas primarias de Ciudad Escolar Libertad, por profesores del Departamento de Higiene Escolar del Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona, demostraron que el lunes y el viernes no deben planificarse asignaturas que exijan una tensión mental especial, pues la capacidad de trabajo intelectual es relativamente más baja. La disminución de la capacidad de trabajo los lunes está relacionada, según los resultados de estas investigaciones, con la adaptación del organismo a la actividad docente, ya

que después de un descanso más o menos prolongado de fin de semana, dedicado a otro tipo de actividad, se requiere de mayor gasto energético para lograr la adaptación necesaria a esos cambios y en el caso del viernes, un factor que puede influir es la acumulación de la carga docente en los días precedentes. También se demostró que en el segundo y tercer turno de clases los indicadores de la capacidad de trabajo son más altos, por lo que esos turnos deben ser aprovechados para ubicar las asignaturas que requieran de mayor esfuerzo intelectual.

- Alternancia de las asignaturas. Alternar las clases que provocan mayor tensión intelectual con otras clases donde la carga está dirigida, fundamentalmente, al sistema muscular. Esta alternancia debe propiciar el cambio de una actividad intelectual a una física. Por ejemplo, las clases de Educación Laboral y de Educación Física y de laboratorio, ejercen una influencia positiva sobre el estado funcional del organismo de los educandos, pues ayudan a mantener elevado el nivel de la capacidad de trabajo y la calidad del trabajo docente. Por tanto, deben alternarse con aquellas asignaturas de mayor complejidad o en aquellas que prevalece el contenido teórico.
- Un turno de clase para cada asignatura. Cada asignatura debe ser desarrollada en un turno de clases (45 minutos). Los turnos dobles pueden ser aceptados, en la enseñanza secundaria y media superior, para la realización de las clases de laboratorio o taller, que son eminentemente prácticas y requieren más tiempo para el desarrollo de las habilidades manuales.
- La planificación y organización de los recesos. El receso, recreo o descanso, tiene gran repercusión fisiológica en el organismo por permitir la recuperación de energías y por consiguiente, el restablecimiento de la capacidad de trabajo.

Desde el punto de vista higiénico se plantean dos tipos de descanso: el activo y el pasivo. El descanso activo se logra con el cambio de actividad y resulta beneficioso para retardar la aparición de la fatiga, debido a que se alterna el funcionamiento de los centros nerviosos y las estructuras del organismo, logrando una recuperación más rápida. El descanso pasivo comprende la relajación y el sueño. Cuando el educando, que generalmente permanece en la escuela alrededor de 6 horas, no cambia de actividad durante el tiempo que tiene programado para su descanso, puede ser afectada su salud. Por ejemplo puede afectarse su sistema cardiovascular que, en estas edades, está capacitado para sobrecargas moderadas y para cambios de actividad. La carga

ortostática que se produce al estar sentado largo tiempo provoca la disminución del flujo sanguíneo debido a la falta de movimiento de las piernas y a su vez puede afectar las funciones cerebrales. Además el desarrollo adecuado de la columna vertebral se logra a través de la actividad física, por lo que permanecer tantas horas sentado puede afectar este desarrollo.

Por todo lo anteriormente expuesto es necesario considerar el papel que desempeña la planificación del descanso o recreo en el horario docente: receso entre un turno y otro de clase, receso a mitad de sesión y el receso entre sesiones de más larga duración que contemple el horario de almuerzo.

La planificación y organización del régimen de vida del estudiante y en especial del horario docente en instituciones que tienen una gran carga docente como los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas, de Ciencias Pedagógicas y Militares, los Centros Formadores de cursos emergentes, por citar algunos casos, resulta mucho más compleja y requiere del dominio de los fundamentos higiénicos. Los consejos de dirección tienen la potestad de adecuar los horarios docentes de acuerdo con las necesidades del centro, pero siempre en atención a los requisitos planteados.

El puesto de trabajo es el lugar donde el niño o el adolescente realiza sus labores docentes, tanto en la escuela como en su casa; contempla la silla, la mesa, medios de trabajo, así como las condiciones físico-ambientales del lugar donde esté ubicado.

El puesto de trabajo debe reunir todos los requisitos higiénicos para que contribuya a garantizar el desarrollo exitoso del trabajo docente-educativo y preserve y propicie el estado de salud de los educandos.

El mobiliario escolar debe ser diseñado de manera tal que se ajuste a las dimensiones antropométricas del niño y el adolescente, lo cual permitirá mantener una postura correcta y cómoda y por consiguiente un mejor aprovechamiento de la actividad que realiza.

El maestro o profesor no interviene en el diseño del mobiliario escolar pero puede hacer sus valoraciones respecto a las sillas y mesas de su aula y dentro de las posibilidades reales que existan en su escuela, seleccionar el mobiliario de acuerdo con las características somatométricas de sus estudiantes. Debe atender a estas mínimas exigencias:

- La altura del asiento, debe permitir que en posición sentada, los muslos se mantengan en ángulo recto con las piernas y los pies apoyados sobre el suelo, de forma tal que contribuyan a mantener la posición correcta de la región glútea y por tanto de la lumbar.

- La altura de la mesa, debe estar en relación con la del asiento, debe lograrse que en posición sentada, con los brazos apoyados sobre la superficie de trabajo, los codos queden a ese nivel o ligeramente inclinados hacia abajo. Una mesa muy alta determina que se tenga que elevar los hombros y la mesa baja ocasiona la flexión exagerada de la columna vertebral, contribuyendo a provocar una deformación, así como la compresión de los órganos abdominales y del tórax.

Un mobiliario adecuado debe garantizar comodidad en los puntos de apoyo fundamentales: la espalda, glúteos, muslos, pies y antebrazos. Facilita mantener la postura correcta, es decir que el cuerpo realice los movimientos necesarios en la actividad que ejecuta y con el menor gasto de energía posible, todo lo cual repercute positivamente en la capacidad de trabajo del educando.

Los medios de trabajo incluyen tanto los medios de enseñanza como los materiales de estudio que utiliza el estudiante para poder ejecutar sus actividades docente-educativas. Los medios de trabajo no se limitan a los de un aula común, sino también a los que utiliza el educando en el laboratorio, en el taller, en el área deportiva, en el huerto y en la casa para desarrollar sus tareas.

Los medios de enseñanza como componentes del proceso de enseñanza aprendizaje permiten establecer una mejor comunicación entre el maestro y el estudiante y entre los estudiantes entre sí, lo que contribuye a la mejor asimilación de los contenidos.

En dependencia del tipo de medio de enseñanza, su selección, diseño y utilización, deben tenerse en cuenta determinados requisitos higiénicos, tales como: ajustarse a las peculiaridades, anatómicas y psicofisiológicas de los educados, distancia adecuada en que deben estar situados, tiempo de exposición, cantidad de información, dimensiones, color, textura, tipo de material y condiciones ambientales del local docente.

Los materiales de estudio son aquellos que utiliza el educando para desarrollar su actividad docente educativa, entre ellos: libreta, lápiz, bolígrafo, regla, compás, instrumentos y equipos de laboratorio, del taller de educación laboral, y equipos deportivos. Estos materiales deben contribuir a la formación de correctos hábitos posturales en el trabajo, garantizando una tensión mínima de los músculos que intervienen en la actividad así como evitar el gasto innecesario de energía, por lo que exigen determinados requisitos higiénicos, de manera tal que se ajusten a la fuerza, resistencia de los educandos, a sus dimensiones corporales, a sus capacidades visual y

auditiva, con vistas a lograr una mejor adaptación a la labor que realizan sin afectación de su salud,

Las condiciones físico-ambientales del puesto de trabajo. Se refiere a las condiciones donde está ubicado el puesto de trabajo, tales como la iluminación, cromatismo, ventilación, ruido, la capacidad del local.

La iluminación adecuada del puesto de trabajo tanto natural como artificial tiene gran importancia para la protección del analizador visual. En la edad escolar se producen trastornos oftalmológicos como la miopía, hipermetropía, astigmatismo y una de las causas que puede provocar su aparición precoz es la falta de iluminación. Una buena iluminación contribuye a mantener un nivel aceptable de la capacidad de trabajo, favoreciendo de forma positiva el desenvolvimiento de la actividad que realiza el educando.

La luz natural debe penetrar por ambos lados del local donde está ubicado el puesto de trabajo, con predominio del lado izquierdo para evitar que al escribir o realizar cualquier otra actividad docente, se proyecte la sombra y dificulte la visibilidad. Cuando se utilice iluminación artificial debe ajustarse a las normas establecidas.

El cromatismo, como un factor que influye en la iluminación, se refiere al color de las paredes y techos del local donde está ubicado el puesto de trabajo. Cumple un objetivo estético y funcional por su influencia positiva o negativa en la iluminación, así como en el estado de ánimo, en la sensación de calor o frío, y por tanto la selección de los colores que se aplican en los locales docentes es una tarea que requiere cuidado y atención. Los colores verde, azul y crema, de tonalidades claras, son los más aconsejables y los techos siempre se deben pintar de blanco.

La ventilación es otro factor que incide en el rendimiento y salud del educando. Una ventilación adecuada influye favorablemente en el funcionamiento del organismo de los educandos, y se manifiesta en el aumento de la movilidad de los procesos nerviosos y de la capacidad de trabajo, lo cual favorece así su rendimiento docente.

En el local docente donde está ubicado el puesto de trabajo se debe garantizar la ventilación cruzada y ésta se logra proporcionando ventanas con diferentes dimensiones, en las paredes opuestas del local, de manera tal que se produzca una corriente de aire que regule la temperatura, la humedad y evite la acumulación de polvo y olores corporales.

Capacidad de los locales. La cantidad de puestos de trabajo debe corresponderse con la capacidad de los locales docentes, esta es una condición que está

determinada por las necesidades higiénicas, funcionales y organizativas que impone la actividad docente educativa.

Existen normas que establecen la distancia entre un puesto de trabajo y otro, de manera tal que permitan el movimiento sin dificultades entre cada uno de los educandos; también están normadas la distancia mínima de los puestos de la primera fila y la distancia máxima de los de la última fila con el fin de lograr la visualización de la pizarra u otro medio de enseñanza que se muestre y así sea posible escuchar mejor las explicaciones del profesor. Estos requisitos higiénicos evitan que el educando adopte posturas incorrectas, que realice un esfuerzo por encima de lo normal y su repercusión negativa en la capacidad de trabajo.

La acústica en los locales docentes, se refiere a la propagación de los sonidos, está muy relacionada con sus características constructivas y puede afectarse por los ruidos que se producen tanto dentro como fuera del lugar donde está ubicado el puesto de trabajo. En consecuencia con lo planteado, el ruido externo puede evitarse situando las áreas docentes alejadas de las fuentes de ruido, haciendo coincidir los horarios de receso para todos los grados para evitar la conversación y traslado de estudiantes y maestros por pasillos y escaleras. Dentro del local docente, los ruidos pueden ser producidos por conversaciones innecesarias, ajenas a la actividad que realizan, por arrastrar muebles, tirarse objetos, cuestiones que pueden ser evitadas exigiendo normas de disciplina, desarrollando hábitos de educación en cuanto a hablar en voz baja, no gritar, levantar las sillas y/o las mesas cuando se trasladan de lugar.

En los centros con régimen de internado, se debe disponer de áreas de estudio, donde el educando realice sus tareas y el estudio individual. Estas áreas deben también cumplir las mismas exigencias en cuanto a iluminación, ventilación, y nivel de ruido.

Debe evitarse estudiar escuchando música con un volumen elevado para que no se afecte la concentración de la atención en la labor que realizan. En los casos que prefieran estudiar oyendo música, se puede aceptar una música instrumental y sintonizar el equipo con un volumen de baja intensidad.

El ruido excesivo es causa de irritación y de esfuerzo mental con la consiguiente fatigabilidad, distracción, falta de eficiencia en la actividad que se realiza, afectación del rendimiento docente y de la salud, sobre todo del sistema nervioso y de la audición.

Si en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje se toman en cuenta medidas y requisitos de carácter higiénico es evidente que el educando logrará mejores resultados en su rendimiento escolar y se evitara alteraciones en su estado de salud. Es

necesario que tanto el personal de dirección como los docentes tengan un dominio pleno de todos los factores expuestos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que contribuyen a la formación integral del educando

3.4. Aspectos socio psicológicos de la dirección en las instituciones educativas cubanas.

La Dirección Educativa, como disciplina, sustenta teóricamente todo el sistema de trabajo de las instituciones educativas cubanas, con vista a asegurar la elevación de la calidad del quehacer de la Dirección Educativa, la capacitación en la práctica de manera sistémica y sistemática de todos los cuadros, técnicos y docentes y asegurar la idoneidad de todo el personal en ejercicio. Promover el cambio educativo en la escuela en aras de una Educación desarrolladora que tribute a la elevación de la calidad es el reto al que se enfrenta nuestro país en el actual proceso de transformaciones de las instituciones educativas cubanas. Este proceso de cambio supone una revolución conceptual, metodológica y práctica en el escenario pedagógico en general y en el rol directivo.

Uno de los retos actuales a que se debe enfrentar la dirección científica de la educación, es, sin duda, lo referente a los procesos de resistencia que son inherentes al propio cambio en sí mismo y que pueden generar incertidumbre y caos en el ambiente organizacional y por tanto deben ser estimulados y dirigidos estratégicamente sobre la base de una concepción actualizada y científicamente fundamentada de la Dirección Educativa que permita enfrentar adecuadamente los necesarios procesos de resistencia y lograr la evolución de la organización hacia el estado deseado.

Así pues, promover el cambio desde una perspectiva desarrolladora y enfrentar adecuadamente sus posibles consecuencias en aras de lograr la evolución de la Organización escolar hacia un nuevo orden cualitativamente superior es el camino, como ya se ha apuntado anteriormente, hacia la excelencia educativa. En este sentido, el tratamiento adecuado de los aspectos socio psicológicos de la Dirección Educativa desempeña un importante rol estratégico de manera permanente en este proceso de "metamorfosis organizacional" dirigido al logro y mantenimiento de una Educación de nuevo orden a tono con las demandas de los actuales procesos de optimización y perfeccionamiento que se llevan a cabo en nuestro sistema social.

La Motivación. Aspectos claves para su comprensión desde una perspectiva desarrolladora.

Desde los tiempos antiguos, el problema de los estimulantes internos de la conducta del hombre ha ocupado constantemente a científicos y filósofos y los ha conducido a elaborar diferentes hipótesis explicativas en torno a este problema.

Una alternativa explicativa al problema, asume que la Motivación constituye un subsistema de regulación psíquica integrante del sistema integral que es la personalidad (Brito, 1987; González, V., 1997). Este enfoque de la motivación trasciende en diferentes autores de la talla de Allport, Nuttin, Rubinstein, Leontiev, Bozhovich y en nuestro país ha sido postulado de disímiles maneras por autores como Calviño, González, D., González, F., González, V.; entre otros.

Concebir la motivación como un subsistema tiene toda una serie de implicaciones de carácter teórico, metodológico y práctico, como componentes que no pueden ser considerados de forma aislada, sino que presupone concebirlos como unidades que están intrínsecamente vinculadas entre sí e implica además que cada componente debe ser estudiado como una unidad en la que se reproduce a menor escala la característica general del sistema del cual forma, indisolublemente, parte integrante.

¿Cuáles son entonces esas unidades constituyentes del subsistema motivacional? En primer lugar, la orientación motivacional (OM), que abarca las necesidades, los intereses, los motivos del sujeto, constituye la manifestación concreta de la motivación del sujeto. Por tanto, garantiza el aspecto movilizador de la actuación y constituye su génesis. La expectativa motivacional (EM) se refiere a la representación anticipada intencional que la persona tiene sobre su actuación y sus resultados futuros. Abarca los propósitos, las metas, los planes y proyectos de la personalidad. Por tanto, le confiere dirección a la actuación y en este sentido, constituye el aspecto que garantiza la direccionalidad en la actuación en un contexto determinado. Esta unidad se corresponde con el sistema de objetivos (Calviño, 1985). Es una imagen consciente de los resultados futuros y en este sentido constituye un nivel predominantemente cognitivo de la motivación.

Por último, el estado de satisfacción (ES) está constituido por las vivencias afectivas que experimenta un sujeto en función de la satisfacción o no de sus necesidades, deseos, intereses, aspiraciones, expectativas, entre otros y, por ende, es la unidad que sostiene el comportamiento humano en un contexto de actuación determinado. Por tanto, garantiza el aspecto sostenedor de la regulación motivacional. En otras palabras, constituye la manifestación valorativa de las vivencias que el sujeto tiene

de la realización de su motivación en el marco de su orientación motivacional (OM); o sea, es una unidad motivacional predominantemente afectiva.

El conocimiento del subsistema motivacional y de las unidades que lo integran, su funcionamiento y su efectividad resulta de especial interés para el directivo, toda vez que la productividad y el desempeño en un contexto de actuación determinado, dependen en gran medida del componente motivacional de la conducta humana.

Las investigaciones acerca del desempeño han demostrado que aproximadamente el 20% de los incumplimientos laborales se vinculan a causas tales como: indisciplina laboral, desarrollo insuficiente de las habilidades y capacidades requeridas para el puesto de trabajo en cuestión y a dificultades relativas a los recursos materiales, léase dificultades con el equipamiento técnico, modernización de los recursos, tecnología caduca o poco avanzada, condiciones de trabajo por debajo de las requeridas, lo que puede afectar la capacidad de trabajo y como consecuencia el estado de salud de los sujetos, entre otras. Sin embargo; cerca del 80% de los incumplimientos laborales están relacionados con desinterés por la tarea, insatisfacción laboral y condiciones laborales por debajo de las expectativas del sujeto, por citar sólo algunas.

Resulta evidente pues, que los porcentajes superiores con respecto al desempeño deficiente están significativamente relacionados con problemas de índole motivacional, con problemas relativos al funcionamiento del componente motivacional en sus unidades integrantes.

Estos resultados permiten inferir que no basta con que la institución pueda contar con un equipamiento moderno, ni siquiera resulta suficiente contar con un personal muy capaz y disciplinado, ni disponer de una gran capacidad de cursos de superación y de entrenamiento para los subordinados con la finalidad de obtener un rendimiento elevado y eficiente en ellos y por consiguiente obtener niveles óptimos de funcionamiento organizacional, sino que es además necesario lograr que los subordinados y el propio directivo estén realmente motivados con respecto a la labor que realizan en un determinado contexto de actuación.

De manera que una elevada motivación laboral, profesional y hacia el estudio puede conducir al logro de un mayor beneficio en las inversiones realizadas en recursos materiales y en capacitación de los recursos humanos y facilitar considerablemente la labor de dirección en las instituciones educativas. Por lo tanto constituye una necesidad de los directivos educativos, conocer cuán motivados con su función resultan estar sus subordinados y colaboradores, para mantener el nivel motivacional

detectado o modificarlo en caso necesario, con vistas a lograr un estado de funcionamiento óptimo que facilite el desempeño.

Es menester, sin dudas, que el dirigente posea un profundo conocimiento sobre la motivación de los dirigidos para lograr influir en ella y en consecuencia obtener el cumplimiento de las metas propuestas. Dirigir exige la creación y el mantenimiento de un ambiente tal, en el que las personas puedan trabajar en grupo y alcanzar objetivos comunes y obviamente, un dirigente no puede alcanzar este objetivo sin un conocimiento de qué es lo que motiva a las personas que él dirige. De aquí se deriva una cuestión clave: los dirigentes educacionales deben lograr una motivación efectiva en sus subordinados y colaboradores y esto nos conduce al problema de la efectividad motivacional.

Por tanto, resulta importante para la educación en general y para la Dirección Educacional en particular descubrir el funcionamiento motivacional efectivo en cada nivel de la personalidad; su especificidad para cada nivel y conocer la caracterización general del funcionamiento motivacional como un todo en la unidad de los diferentes niveles de funcionamiento de la personalidad.

La autorregulación efectiva del aprendizaje como una de las condiciones necesarias para el logro de un aprendizaje desarrollador que tribute a la elevación de la calidad en la educación, solo puede efectuarse sobre la base de procesos que estimulen, dirijan y sostengan las acciones del aprendiz en los diferentes niveles de su funcionamiento como personalidad. De igual forma, sólo conjugando la motivación en los diferentes niveles de la personalidad y logrando su efectividad, de manera integral, resultará posible la formación de valores estables, la solidez de las ideas y el desempeño eficiente de la personalidad.

Según el enfoque conceptual asumido, la motivación tiende a ser efectiva cuando existe un predominio de las unidades motivacionales (OM, EM, ES) como tendencias positivas hacia la actividad en un contexto de actuación determinado. Así, el dirigente educacional tiene que saber vincular los planes generales con los individuales y estos, con las verdaderas necesidades y aspiraciones de los subordinados, tratando de lograr un estado de satisfacción positivo como consecuencia de la satisfacción de las necesidades del subordinado mediante el cumplimiento de los planes individuales. Lo mismo ocurre con el profesor quien debe conocer las verdaderas demandas intelectuales de sus estudiantes, sus estilos cognitivos y las estrategias cognitivas que particularizan a los aprendices, (Pérez, D., 2001) detectando cuáles son las predominantes grupalmente con

el fin de diseñar la clase no sólo teniendo en cuenta la derivación de los objetivos, sino adecuando éstos y los métodos de enseñanza a los estilos y estrategias de aprendizaje, considerando las condiciones higiénicas para el desarrollo exitoso de la clase y propiciando expectativas motivacionales y estados de satisfacción positivos como consecuencia de la satisfacción de necesidades a través de las diferentes formas de organización de la enseñanza.

Esta tarea no resulta nada fácil, porque la motivación como toda formación psicológica presenta una naturaleza contradictoria y como tal, constituye una mediación entre lo interno y lo externo: la resultante de la interacción de estos dos factores. De manera que, para lograr un elevado nivel de efectividad motivacional, es preciso ejercer una influencia adecuada con los llamados motivadores externos de la actuación, sobre la base del conocimiento de la esfera motivacional del sujeto lo cual contribuye al logro de un estado de satisfacción positivo que favorezca la obtención de las metas propuestas.

¿Cuáles son esos motivadores de la actuación?

1. Reforzamiento. Ha sido ampliamente utilizado por la Psicología de enfoque conductista y se reconoce actualmente su gran utilidad en la formación de hábitos y en la aparición repetidas de conductas deseables (Vega, 1978). Implica estimular de manera positiva una conducta con la finalidad de que aumente su probabilidad de ocurrencia. El reforzamiento debe ser positivo, intermitente y diferenciado en función del desempeño.
2. Brindar responsabilidad. Es uno de los motivadores de mayor efectividad si se combina con un profundo conocimiento de la esfera motivacional. Aquí se trata de generar sentimientos de utilidad y sentido de pertenencia.
3. Creación de retos y desafíos. Van dirigidos a la creación de sentimientos de logro y de capacidad en el desempeño. Es un fuerte reforzador de la autoestima y el autoconcepto, por ello no deben ser ni muy difíciles que parezcan inalcanzables, ni muy fáciles que no impliquen esfuerzo alguno por parte del sujeto.
4. Reconocimiento social. El reconocimiento del colectivo favorece la implicación de la personalidad en la tarea por el compromiso social y la imagen pública que trata de mantenerse a la altura de lo socialmente establecido, por ello se trata de reforzar en todo momento, por pequeños que sean, los logros de los dirigidos y propiciar continuamente retroalimentación sobre su desempeño.
5. Enriquecimiento del puesto laboral. Aquí se ubican toda una serie de motivadores destinados a enriquecer el trabajo a través de propiciar sentimientos de responsabilidad

individual e implicación personal: variedad, participación, fomento de la libertad para tomar decisiones, implicación en la renovación y decoración del puesto laboral.

6. Estímulos materiales. Deben ser utilizados con inteligencia, tacto y moderación. Entre ellos se ubican la estimulación alternativa, los pagos por sobrecumplimiento, los puntajes acumulativos y otros que actúan como recompensas de tipo material.

Estos motivadores son contextuales y sólo resultan tales a través del conocimiento de las unidades motivacionales del funcionamiento de la personalidad. Lo más importante es lograr con ellos un estado de satisfacción positivo en el subordinado y en el grupo y con ello, en la organización para lograr el “contagio” motivacional, lo que favorece un clima positivo a partir de la comunicación que se establece entre los miembros de un grupo satisfecho.

La comunicación en las instituciones educativas cubanas.

La comunicación es un proceso de esencial importancia en toda la actividad humana, en tanto el sujeto se encuentra permanentemente inmerso en un sistema interactivo en su desempeño, que al mismo tiempo condiciona su bienestar emocional y la atmósfera psicológica del grupo humano con el cual interactúa. La institución educativa no escapa a ello. El diálogo y la acción cooperada a través de la comunicación, constituyen elementos importantes del proceso de enseñanza - aprendizaje que tiene lugar en el escenario de la institución educacional. El maestro, las estructuras directivas de la institución educacional y todas las personas que se vinculan con el aprendiz en la escuela, lo hacen a través de la comunicación. De ahí la enorme importancia que reviste el proceso comunicativo educativo. Todo el sistema de influencias educativas que van dirigidos a promover el desarrollo integral de la personalidad está mediatizado por la comunicación. En la escuela cubana, al igual que en otras latitudes, la comunicación se ha manifestado de forma autoritaria, unidireccional, basada en la transmisión de información y en la reproducción y evaluación de la información transmitida. Ello ha implicado, por tanto, que sea no participativa, donde el diálogo y la construcción del mensaje, como función de la comunicación han estado muchas veces ausentes. El estilo comunicativo y el ambiente de comunicación educacional derivados se han caracterizado por la imposición de la disciplina, la severidad y el premio y el castigo, imperando en ocasiones la chabacanería y el desorden, aún desde los primeros grados de la enseñanza primaria, aunque las mayores dificultades se han manifestado en la enseñanza secundaria. Los resultados de una investigación desarrollada por Pérez, D. y Fundora, G.

(1987), revelan que un estilo inadecuado de comunicación del profesor y el ambiente comunicativo no sólo condicionan la indisciplina de la institución educacional en el primer ciclo de la enseñanza primaria, sino que además influyen de manera significativa en el éxito docente y en la calidad de la enseñanza. Este estudio, que se llevó a cabo con estudiantes de 4to grado de la escuela “Guerrillero Heroico” del Municipio Marianao, permite afirmar que, el estilo autoritario de comunicación determinó en los estudiantes analizados una imagen negativa del profesor, a quien se le atribuye cualidades y expresiones negativas que condicionan la atmósfera psicológica que permeó el proceso de aprendizaje de estos estudiantes.

La falta de afecto, de aceptación, de calidez y de diálogo en la institución escolar constituyen amenazas potenciales para el logro de una formación integralmente sana de la personalidad, acorde con los principios de la moral socialista, lo cual se convierte en un factor digno de atención frente a la real revolución de los procesos comunicativos que impone el desarrollo cibernético en el mundo de hoy, donde la realidad virtual, las redes de comunicación sin barreras espaciales ponen cada vez más en peligro la permanencia de las formas de comunicación directa en el micronivel (Lomov, s/a) y la existencia del canal extraverbal en la comunicación como fuente de expresión y trasmisión genuina del mensaje afectivo.

Es por ello que la comunicación profesor-estudiante cobra una dimensión fundamental y debe constituir una función predominante en las instituciones educacionales, ya que mediante ella se lleva a cabo la enseñanza y al mismo tiempo es posible incidir educativamente sobre el estudiante en un ambiente participativo. La creación y preservación de una cultura comunicativa de tipo participativa, como antítesis de la cultura comunicativa comportamental es lo ideal en las instituciones educacionales.

La escuela, como institución ha de propiciar un espacio interactivo bien estructurado, tanto en el ámbito de sus estructuras directivas, como en el ámbito de la clase, de manera tal que la atmósfera de la institución educacional pueda ser percibida por el aprendiz como un ambiente de paz, bienestar y cálida acogida, que inspire confianza y seguridad y donde impere un orden participativo y de mayor dialogicidad para promover un aprendizaje verdaderamente desarrollador. En aras de lograr la excelencia educativa en las instituciones educacionales cubanas, este modelo educativo exige indudablemente una interacción desarrolladora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya primera condición es el establecimiento de una comunicación también desarrolladora

a tono con las actuales exigencias que plantea el modelo educativo al que aspira la educación cubana hoy día.

Esta idea supone dos cuestiones importantes: 1) la necesidad de ubicar el aprendizaje dentro de un marco interactivo y consecuente 2) la necesidad de operar en la institución educacional con una concepción desarrolladora en el proceso comunicativo. Según González, F., (1995) ubicar el aprendizaje en un marco interactivo, implica reconocer el papel de la comunicación en el proceso de construcción del conocimiento y la enorme importancia de una atmósfera institucional sana en el desarrollo de las potencialidades del sujeto para el aprendizaje, concibiendo a éste como un proceso de cooperación y de integración, donde el bienestar emocional del sujeto en sus diferentes sistemas de relaciones, desempeña un rol decisivo para el aprendizaje. Por otra parte, operar con una concepción desarrolladora en el proceso comunicativo en las instituciones educacionales cubanas, significa coincidir y asumir que la comunicación desarrolladora ejerce una influencia decisiva en el crecimiento personal del sujeto y en el desarrollo de su personalidad, en tanto promueve motivos específicos hacia el proceso interactivo entre los sujetos implicados, lo que supone el contacto personalizado y la motivación compartida.

El establecimiento de la comunicación desarrolladora exige equidad entre los sujetos, a pesar de las diferencias individuales existentes, supone además, la creación de espacios bien diferenciados y al mismo tiempo específicos entre ellos, garantizando, según Reinoso, C. (2001) determinadas condiciones:

1) Ambiente colaborativo. Se trata de propiciar un ambiente dialógico y reflexivo entre los estudiantes, sobre la base de la atención a la diversidad, favoreciendo la competencia interactiva, estimulando la escucha atenta y asistiendo al estudiante en todo momento en el trabajo en equipo, tratando de adecuar los propósitos individuales a las metas colectivas y garantizando la creación de situaciones problemáticas vinculadas a los problemas profesionales que favorezcan la valoración cognitiva y metacognitiva del trabajo que se realiza.

2) Participación directa y equitativa. Esto supone que el profesor garantice que el estudiante tome clara conciencia de su responsabilidad individual y de la responsabilidad grupal. Supone además que el profesor sea capaz de diseñar, teniendo en cuenta sus posibilidades reales, un escenario docente que permita la interacción cara a cara, la confrontación abierta y sincera de ideas y puntos de vistas personales, donde cada estudiante disfrute de las mismas posibilidades y libertades en el proceso de interacción

que se lleva a cabo, lo cual implica la necesaria modificación del sentido psicológico que tienen el error, la aceptación y la discrepancia dentro de la actual cultura comunicativa. Esto es, promover una cultura del error como un aspecto natural y propio del proceso del aprendizaje.

3) Competencia comunicativa. Supone ante todo el logro de un diálogo auténtico, abierto, positivo y constructivo entre quienes participan en el proceso comunicativo, lo que se fundamenta en la necesidad y deseo primero de entenderse y facilitar la comprensión en la solución de los problemas tratados y en segundo lugar, un diálogo equitativo entre los participantes, evitando el uso de métodos coercitivos y prepotentes para lograr atención y comprensión. Implica además, saber escuchar, evitando la escucha defensiva y/o agresiva, los golpes bajos y el chantaje emocional, donde cada participante salga fortalecido de la interacción comunicativa y donde el crecimiento personal constituya una realidad.

4) Manejo adecuado de situaciones de conflicto. En todo proceso comunicativo pueden tener lugar situaciones antagónicas de carácter conflictivo, que surgen debido a la existencia en ocasiones de motivos específicos contrapuestos entre los interlocutores. Sin embargo, una comunicación desarrolladora exige del manejo adecuado de tales situaciones. Ojalvo (1999) apunta algunas importantes sugerencias para el manejo adecuado de situaciones conflictivas; entre ellas: no atribuir toda la responsabilidad al otro, controlar estados emocionales, analizar las posibles causas y buscar solución al conflicto, retroalimentar sobre los aspectos positivos y no sólo sobre de los negativos.

Los modelos comunicativos más dialógicos y desarrolladores constituyen la alternativa en el proceso de optimización y perfeccionamiento educacional de la escuela cubana como institución socializadora a tono con el modelo educativo que promueve el aprendizaje desarrollador en busca de la excelencia educativa. En este contexto le corresponde a los centros formadores de maestros la importante tarea de la formación, transmisión y mantenimiento de una cultura comunicativa desarrolladora consecuente con el modelo educativo desarrollador que comprende la educación como un proceso predominantemente dialógico-participativo.

Tratamiento del estrés en las instituciones educativas.

La determinación del estrés institucional en la sociedad contemporánea resulta de extraordinaria importancia, en tanto representa un indicador directo del nivel de salud

organizacional, de su estructura, funcionamiento, de su sistema de relaciones y de la fortaleza de su entorno.

En la actualidad es esencial la participación de los sistemas organizacionales en el mejoramiento continuo de los ambientes laborales, propiciando el mejoramiento humano y profesional de sus trabajadores, con el propósito de lograr la eficiencia de su desempeño. En este sentido la determinación y tratamiento preventivo de los generadores de estrés asume una importante dimensión en el contexto de las actuales tendencias en la dirección de los recursos humanos, encaminadas a favorecer un clima organizacional que promueva el desarrollo, superación y desempeño eficiente en los trabajadores.

La práctica médica ha constatado que existe un grupo de enfermedades cuyo origen se vincula al estrés y a los estilos de vida donde las cargas tensionales van siendo cada vez mayores a consecuencia de que muchas veces el sujeto se ve sometido al hecho de enfrentar diversas responsabilidades simultáneamente a las que casi siempre debe dar respuesta bajo presión de tiempo, lo cual es la característica básica de la sociedad contemporánea.

La investigación científica ha demostrado que existen profesiones donde la probabilidad de ocurrencia de enfermedades debidas al estrés es mucho mayor que en otras, aunque cualquier individuo sometido a fuertes cargas tensionales está predispuesto a padecerlas.

Atendiendo al tiempo de exposición del sujeto frente a la situación generadora de estrés; las enfermedades pueden ser clasificadas, según Ortega (1999) en:

- Enfermedades por estrés agudo. Ocurren cuando la exposición es breve e intensa, de aparición súbita y de fácil identificación por la evidencia y relación con los agentes estresantes, siendo generalmente reversibles. La úlcera, la gastritis, la neurosis postraumática y los estados posquirúrgicos son ejemplos de este tipo de patología.

- Enfermedades por estrés crónico. Aparecen cuando la exposición del individuo a los agentes estresantes se prolonga en el tiempo durante meses o aún años, su aparición es lenta y progresiva, con un carácter más permanente, con mayor importancia y mayor gravedad y produce finalmente alteraciones de carácter psicológico. Los accidentes cerebro vasculares, el insomnio, la migraña, la depresión, la ansiedad, la agresividad, la disfunción familiar, la neurosis de angustia, las disfunciones sexuales, la hipertensión, la trombosis cerebral, el infarto del miocardio, entre otros, constituyen ejemplos de este tipo de enfermedad.

Cuando los agentes generadores del estrés se vinculan directa o indirectamente con la situación laboral afectando la salud del trabajador se habla de estrés laboral. Por supuesto, que tanto en el estrés en general, como en el estrés atribuido a las condiciones laborales, desempeña un papel importante el estilo de vida individual, por lo que la educación está llamada, por su naturaleza a facilitar la labor preventiva a través de la creación de espacios interactivos sanos entre los individuos, que promuevan una comunicación desarrolladora desde los primeros años de vida escolar.

Las instituciones educativas no constituyen una excepción en la producción del estrés laboral. Las actuales tendencias en la promoción de la seguridad e higiene escolar incluyen no solamente los riesgos físicos, químicos y biológicos de los ambientes interno y externo de la institución educacional, sino también los múltiples y diversos factores psicosociales inherentes a la escuela y la manera en cómo influyen en el bienestar físico y mental de trabajadores y estudiantes.

Estos factores consisten en interacciones entre la institución, su ambiente organizacional, el nivel de satisfacción de sus miembros y las condiciones de la organización por un lado y por otra, las características personales del trabajador, sus necesidades, su cultura, sus experiencias y su concepción del mundo.

Los principales factores psicosociales generadores de estrés presentes en la institución educacional involucran aspectos de organización, administración y sistemas de trabajo y desde luego la calidad de las relaciones humanas.

Por ello, el clima organizacional de la institución educacional se vincula no solamente a su estructura y a las condiciones de vida del colectivo laboral, sino también al contexto histórico-social de la institución; esto incluye su historia y el conjunto de sus problemas demográficos, económicos y psicosociales de la comunidad en que está insertada. Así, el crecimiento de la institución, su progreso técnico y profesional, la promoción, la calidad de la enseñanza y la estabilidad de sus cuadros y de la propia organización dependen, además de factores como las condiciones de trabajo, de los estilos de vida, así como del nivel de salud y bienestar de sus trabajadores.

En la actualidad, como consecuencia del constante y acelerado desarrollo científico-técnico y de los procesos de optimización en la educación en busca de la excelencia educativa se producen acelerados cambios tecnológicos en las formas de organización, los métodos y medios de enseñanza y en los enfoques educativos que pueden afectar consecuentemente a los educadores en sus rutinas de trabajo, modificando su entorno laboral y propiciando situaciones estresantes que se suman a

otros factores externos a la esfera laboral, derivados de las generales y específicas circunstancias familiares o de su vida privada y social. De ahí la enorme importancia de conocer los factores psicosociales generadores de estrés en educación y el tratamiento adecuado al estrés educacional.

La literatura especializada permite agrupar en áreas de desempeño algunos de los principales factores psicosociales que con notable frecuencia condicionan la presencia de estrés educacional.

a) Dirección:

- Inadecuada delegación de responsabilidades
- Motivación deficiente
- Falta de capacitación y desarrollo del personal
- Carencia de reconocimiento
- Sobrecarga laboral
- Trabajo burocrático
- Planeación deficiente

b) Desempeño Profesional:

- Actividades de gran responsabilidad
- Creatividad e iniciativa restringidas
- Cambios tecnológicos intempestivos
- Ausencia de plan individual
- Rivalidad profesional

c) Tareas y Actividades:

- Autonomía laboral deficiente
- Ritmo de trabajo apresurado
- Exigencias excesivas de desempeño
- Actividades laborales múltiples
- Trabajo monótono o rutinario
- Poca satisfacción laboral

d) Ambiente Organizacional:

- Condiciones laborales inadecuadas
- Ambiente laboral conflictivo
- Trabajo no solidario
- Subvaloración al trabajador

- Cultura organizacional coercitiva

Definitivamente, la evaluación de la existencia de estos factores y sus efectos sobre los miembros de la institución educacional dependerá de la posibilidad de manejo y monitoreo socio psicológico de las situaciones de estrés en la institución educacional, mediante un diagnóstico efectivo que posibilite el tratamiento a nivel individual y colectivo de las verdaderas causas, lo cual se debe centrar en la prevención primaria en aras del mejoramiento profesional y humano y de alcanzar la excelencia educativa.

Es importante considerar las mejoras físicas, ergonómicas y de higiene del entorno laboral en las instituciones educacionales, pues tienen particular relevancia para los trabajadores al representar la preocupación real y el esfuerzo patente de la institución por mejorar el bienestar de sus miembros, todo lo cual influye de manera considerable en el clima socio psicológico de la organización.

La atención del estrés supone el logro de un cambio en la cultura y ambiente organizacional de la institución educativa que persigue el rediseño de las tareas y del sistema de trabajo, con vistas a lograr el mejoramiento continuo. El cambio debe ser un proceso gradual y dirigido estratégicamente y científicamente a fin de alcanzar el estado deseado, adecuando los estilos de liderazgo, redistribuyendo de manera adecuada la autoridad y el poder, fomentando la participación responsable en los procesos de toma de decisiones, una comunicación desarrolladora y un clima socio psicológico que favorezca el crecimiento de la organización educacional y la formación y desarrollo sano de la vida de estudiantes y trabajadores.

Proceso de toma de decisiones y solución de problemas.

El trabajo relacionado con la toma de decisiones y con la solución de problemas es de vital importancia en el desarrollo de la gestión en cualquier rama o sector del país. De manera cotidiana, y durante toda su existencia, el ser humano tiene que brindar respuesta a situaciones que le resultan problemáticas, para las cuales no tiene una respuesta inmediata muchas veces y cuya solución puede ocasionarle diversos estados emocionales negativos tales como ansiedad, irritabilidad, depresión e incluso situaciones conflictivas que pueden llegar a agudizarse, y provocar crisis o episodios de tensión y estrés.

Para la educación, el proceso de toma de decisiones y solución de problemas se erige en fuente fundamental de la actuación cotidiana, en tanto los errores que se cometen, pueden no ser detectados en un periodo corto de tiempo y, por otra parte, una

nueva decisión traslada muchas veces el problema a otros niveles. De ahí la importancia de brindar participación directa a todos los factores en el análisis y solución de los problemas, logrando no sólo la comprensión de las acciones a realizar, sino la implicación personal de los ejecutantes directos, lo cual debe garantizar la calidad del resultado. En el sector educacional, es importante considerar los agentes tradicionales en la toma de decisiones (dirigentes, docentes) y los criterios de estudiantes, padres y comunidad.

A partir de los objetivos de la escuela actual, se requiere convocar a los factores implicados para analizar y discutir las ideas en torno al propósito que tienen las transformaciones que se piden a la escuela, para unificar criterios e identificar los roles de cada miembro y establecer el compromiso de trabajar en su consecución.

Para una correcta toma de decisiones, debe existir un flujo sistemático de información entre las diferentes estructuras que propicie el llegar a puntos comunes sobre los problemas a debatir. Muchas de las decisiones que se toman en la escuela, constituyen la precisión, a este nivel, de la política educacional, a partir de los fines y objetivos pedagógicos diseñados, las necesidades y potencialidades de los estudiantes, del colectivo pedagógico y de la comunidad donde está enclavada la escuela. En la toma de decisiones, se modela la vida de la escuela, se concreta el sistema de relaciones, el sistema de actividades, y las acciones que deben realizarse para garantizar el cumplimiento del fin, los objetivos y las funciones de la educación.

La toma de decisiones cumple determinadas funciones:

- Función orientadora y movilizadora: Indica los objetivos y tareas que deben ser desarrollados por la estructura determinada y los elementos concretos con que se cuenta para la ejecución de las acciones.
- Función de aseguramiento: Determina las vías y medios que aseguran el cumplimiento de la decisión tomada.
- Función de coordinación y organización: Establece el ordenamiento de las acciones coordinadas de los diferentes factores y niveles de la estructura.
- Función de estimulación: Reconoce las áreas, individuos y niveles de la estructura que haya aportado más al logro de los resultados.

En las instituciones educacionales, no sólo debe ser analizada considerando el resultado final, sino que además debe prestarse atención al proceso y al rol que desempeñan todos los factores implicados. Existen diferentes criterios de evaluación de la toma de decisiones; los más frecuentemente utilizados incluyen: 1) el grado en que la decisión da solución al problema, 2) el tiempo empleado para el logro de los objetivos, 3)

el nivel de repercusión que tiene entre los participantes, la decisión tomada, 4) el clima que genera la decisión, 5) el grado de economía de recursos humanos y materiales empleados, 6) el nivel de incidencia en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

El proceso de solución de problemas se caracteriza por la activación de recursos cognitivos, afectivos y conductuales que posibilitan al sujeto la identificación y puesta en práctica de las posibilidades y estrategias más adecuadas para el reconocimiento, enfrentamiento y solución de una situación que le está resultando problemática. La solución de problemas implica necesariamente la toma de decisiones y transcurre por diversas fases: 1) definición del problema, 2) análisis del problema, 3) búsqueda de soluciones alternativas, 4) solución de alternativas, 5) organización de la ejecución (plan de acción) y 5) control y evaluación.

De todos los aspectos que intervienen en la toma de decisiones, quizás lo más importante reside en la forma en la cual se formula el problema ya que en muchos casos puede condicionar la respuesta y por tanto viciar la solución. De ahí, que para muchos autores el problema no resulta tan importante como la forma en que se plantea por lo que debe haber una adecuada relación entre forma y contenido.

Trabajar por mejorar la capacidad para decidir y dar solución a los problemas de manera competente, constituye una forma de mejorar el bienestar emocional e institucional.

Las transformaciones educativas que demanda la sociedad actual exigen de sus dirigentes educacionales, una organización y una cultura que permita continuar perfeccionando el proceso docente educativo en la escuela y en la comunidad sobre bases verdaderamente científicas.

CAPITULO IV PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.

4.1 Caracterización del proceso de Enseñanza Aprendizaje.

¿Qué debe enseñar la escuela y cómo debe hacerlo? Es una pregunta que sistemáticamente se hacen los que dirigen y participan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las posiciones que se asumen al respecto dependen de la concepción de educación de que se parta, del rol que se le asigne al maestro, a los estudiantes y al grupo y de las formas de organizar y conducir las estrategias que faciliten el sistema de relaciones, de influencias mutuas y de colaboración de los sujetos del proceso en los diferentes contextos de actuación y en el proceso en si.

En la educación, como proceso social, interviene un sistema de influencias, donde el factor humano constituye el eje central que orienta la formación de la personalidad de

los educandos, hacia las cualidades deseables que la sociedad demanda en una etapa histórica concreta.

En la Psicología, resulta esclarecedora la concepción histórico cultural desarrollada por L. S. Vigotsky. Una de las ideas centrales en su obra es que los seres humanos se desarrollan en una formación histórica cultural dada, creada por la propia actividad de producción y de transformación de su realidad y es mediante la actividad humana que se logra el desarrollo de los procesos psíquicos y la consiguiente apropiación de la cultura, por lo que aquella es siempre social e implica por tanto la relación con otras personas. La comunicación es una de las más importantes formas de interacción con otros. Mediante ella es que surge el mundo espiritual de cada uno, su personalidad.

Tradicionalmente, la Didáctica se ha ocupado de elaborar orientaciones metodológicas para estructurar el proceso sin poner la mirada en los sujetos participantes, en los factores y en las agencias socializadoras, que en el acto del proceso de enseñanza aprendizaje, se manifiestan de una manera única e irrepetible. Por ello, se hace necesaria la comprensión de las relaciones entre los sujetos para que el proceso de enseñanza aprendizaje contribuya realmente al desarrollo de estos.

El reto que tiene ante sí la Didáctica es potenciar el desarrollo integral de los sujetos y para ello se deben dirigir los esfuerzos a perfeccionar el proceso de enseñanza aprendizaje y los componentes como los elementos que lo estructuran para garantizar aprendizajes productivos.

Todo proceso de enseñanza aprendizaje en su momento histórico y desde la posición asumida han sido desarrolladores, pero es de destacar que lo que hoy se considera como experiencias de avanzada dentro de la práctica educativa y de las Ciencias de la Educación parte de los siguientes presupuestos:

- ♦ Una visión integradora del trinomio instrucción – educación – desarrollo.
- ♦ Una relación de mayor proximidad e intensidad entre el estudiante, el profesor y el grupo.
- ♦ La creación de un clima educativo propicio para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes y de los docentes.
- ♦ La relación de la escuela con el entorno para que esta prepare para la vida.
- ♦ La dinamización y orientación del proceso de enseñanza aprendizaje por el docente.

La dirección del proceso de enseñanza aprendizaje se ha caracterizado tradicionalmente por:

- ◆ Basarse en una Pedagogía fundamentada para su aplicación en el contexto escolar, el cual muchas de las veces estaba desvinculado de los otros contextos que influyen decisivamente en el proceso.
- ◆ No tener en cuenta las relaciones subjetivas que se dan en el contexto del aula, provocadas en el mejor de los casos, por las experiencias que los sujetos han vivido y viven y que tienden a manifestarlas y reconstruirlas en sus relaciones con los demás en el marco de la clase y de otros espacios escolares.
- ◆ Centrarse más en la materia a enseñar que en los sujetos que participantes.
- ◆ Tender a una dicotomía entre el proceso educativo y el de enseñanza.

La concepción educativa cubana va dirigida a la formación integral de la personalidad, con un compromiso patriótico y revolucionario, para lo cual tanto el maestro como el estudiante y el grupo han de tener protagonismo en las estrategias educativas que se organicen dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Múltiples autores han definido la esencia del proceso de enseñanza aprendizaje; la intención de este trabajo no es redefinirlo, sino puntualizar los principales rasgos que han de caracterizarlo a partir de los retos de la sociedad a la escuela actual y la participación que dentro de él tengan los sujetos. Ellos son su carácter intencional, formativo, planificado, multifactorial, contextualizado, comunicativo así como la estructuración de situaciones de enseñanza aprendizaje que respondan a esas condiciones.

Intencional: El proceso de enseñanza - aprendizaje es eminentemente social y responde a una finalidad derivada de las demandas que en determinado momento hace la sociedad a la escuela en correspondencia con el tipo de hombre que necesita.

El ser humano es la clave para las transformaciones productivas y para el logro de elevados niveles de justicia social y de competitividad. El siglo en curso demanda de una personalidad integral, capacitada para aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente para completar, profundizar y enriquecer su saber a partir de ser portadora de los más elevados valores, de modo que pueda competir, solidaria y eficientemente, en un mundo de cambios vertiginosos.

En esta realidad, cuyo rasgo principal parece ser la innovación social y económica, el educando debe aprender los instrumentos para la comprensión del mundo y de sí mismo como parte de este, para influir en el entorno y en sí mismo, para participar y cooperar con los demás de manera respetuosa, responsable y justa.

Estas demandas se concretan en propósitos y fines que dan direccionalidad al proceso de enseñanza – aprendizaje y determinan no sólo su contenido en términos de

conocimientos, habilidades y valores, sino su dinámica, es decir, el tipo de relaciones que se establecen entre los que intervienen en este proceso, y entre ellos y métodos y medios a través de los cuales se lleva a cabo y las formas en que se organiza y evalúa.

La intencionalidad del proceso tiene niveles que van desde los más generales, tales como el ideal de hombre a formar, hasta los singulares de las distintas actividades del proceso de enseñanza – aprendizaje, pasando por niveles intermedios como los objetivos de un nivel o de un tipo de enseñanza, de un grado, de una institución, y están recogidos en determinados documentos entre los que podemos mencionar la Ley Educativa, la Ley de Reforma Educativa o como es, en nuestro caso, la Tesis sobre política Educacional, los Planes de Estudio, los Proyectos Educativos, los planes de clases, entre otros.

Lo que se quiera lograr en ese proceso de enseñanza – aprendizaje no se debe dejar a la espontaneidad, tiene que estar declarado en la intencionalidad, de modo que cuando se organice el mismo no se pierdan de vista esas pretensiones y para ello es de vital importancia el reconocimiento de los sujetos que en él participan.

Formativo: Los planteamientos hechos con anterioridad evidencian que hoy el proceso de formación de la personalidad de los sujetos está en el centro de la educación y por tanto del proceso de enseñanza – aprendizaje a través del cual esta se lleva a cabo. Al respecto la UNESCO plantea: “Para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión, aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en toda actividad humana; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores”.

“Sobre todo debe estar en condiciones de poder aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio”. (Jacques, D.1996)

Lo anterior evidencia que, lo formativo es lo más general, incluye la formación inicial, la consolidación y el desarrollo de la personalidad de los estudiantes que los pone en condiciones de asumir una actitud transformadora, por lo que todo momento instructivo es a la vez educativo y viceversa, que lo instructivo conduce a lo educativo, que la diferencia entre estos conceptos es relativa y sobre todo de naturaleza técnica y que ambos (educación e instrucción) son el resultado de un solo proceso: el aprendizaje.

Planificado: En la actualidad, existe un consenso generalizado entre los especialistas de que la enseñanza es un proceso cuyos resultados, están relacionados, entre otros aspectos, con la calidad del trabajo del maestro y con la manera en que dirige ese proceso. Como afirmó José Martí, dirección implica previsión, lo cual llevado, al contexto de nuestro análisis, significa que enseñar requiere de previsión o planificación.

La planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje exige del profesor:

- a) La caracterización o diagnóstico del nivel de partida de los estudiantes y del grupo.
- b) La definición del objetivo u objetivos a lograr a largo, mediano y a corto plazo.
- c) La determinación de las acciones a desarrollar tanto por el maestro como por el alumno teniendo en cuenta además de los objetivos, el tipo de contenido, el resto de los componentes y el contexto en particular en que se desarrolla el proceso.
- d) La estructuración de un sistema que permita evaluar en qué medida lo que se pretendía alcanzar se logró a través de la planificación realizada.

Multifactorial: En un proceso condicionado por múltiples factores de carácter objetivo y subjetivo que, no sólo tienen que ver con el sujeto que aprende y con la escuela, sino también con el resto de los contextos o espacios en que este se desenvuelve.

Contextualizado: Significa, tener en cuenta la dialéctica entre lo general, lo particular y lo singular en sus dimensiones espaciales y temporales.

Lo general se refiere al carácter histórico concreto del proceso, condicionado por las particularidades políticas y económicas de cada momento y lugar. Ello determina las finalidades derivadas de las demandas que esa situación histórico concreta hace a la escuela así como los contenidos, los métodos y las formas de organizar el proceso para conseguir esas metas.

Lo particular tiene en cuenta el contexto en el que se lleva a cabo el proceso, así como los diferentes contextos en los que están inmersos y desarrollan sus actividades vitales los sujetos que en el mismo intervienen directa o indirectamente (maestro, estudiante, grupo, escuela familia comunidad, entre otros).

Por tanto, el condicionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje trasciende el aula y la escuela. En las múltiples interrelaciones que allí se producen están reflejadas otras tantas que esas personas establecen en esos otros espacios en que conviven, de ahí que para planificar y organizar este proceso, así como para comprender las particularidades de cómo transcurre se debe tener en cuenta esa compleja red de vínculos y de determinaciones.

Lo singular considera a cada estudiante sujeto portador tanto de saberes y experiencias

adquiridos con anterioridad, como de motivaciones, vivencias y cualidades desarrolladas a lo largo de su historia individual, en determinados ambientes socioculturales, por lo que cada uno reconstruye de una manera peculiar sus aprendizajes, autorregula su actividad de estudio e interactúa con sus profesores y con sus compañeros de una manera peculiar, a partir de los recursos con que cuenta como personalidad. Así sus posibilidades para aprender también dependen de esos factores y condiciones.

Contextualizar el proceso de enseñanza – aprendizaje significa conducirlo a la luz de estas condiciones pasadas y presentes y crear las condiciones necesarias para formar a los estudiantes y grupos para los escenarios actuales y futuros, considerando, en cada momento, la dialéctica de las demandas del presente y del futuro, así como la dialéctica de lo posible y de lo real.

Es condición indispensable para ello el diagnóstico que caracterizarse por ser integral, procesal, participativo y permanente para que permita determinar esos factores que lo condicionan y que requiere la consecución de las metas propuestas.(Páez, Verena, 1998)

La contextualización constituye un principio de nuestra política educacional, y es fundamento de nuestro diseño curricular, por lo que los planes de estudio y programas han de tener la flexibilidad que les permita responder a la diversidad de los contextos en que se desarrollan, lo que no significa que haya tantos programas como realidades, sino que se hagan las adecuaciones necesarias en cada momento.

En la contextualización del proceso de enseñanza – aprendizaje influye la descentralización de la Política Educativa, en el caso de Cuba se conjuga la centralización con la descentralización y de esta forma se puede atender de mejor manera los problemas educativos emergentes que le imponen al proceso las realidades diferentes de cada estudiante, grupo, centro escolar a partir de la comunidad donde se inserta. Sólo así se pueden elevar los niveles de calidad en condiciones de masividad.

Comunicativo: El proceso de enseñanza – aprendizaje es un proceso cuyos resultados dependen de la calidad de las relaciones que se establezcan entre los que intervienen en él, particularmente aquellas que se dan entre sus protagonistas: profesor, estudiante, grupo.

Los actos de enseñar y aprender implican interactuar y comunicarse con otros, proceso en el que se construyen y perfeccionan los aprendizajes transitándose progresivamente hacia formas de actuación autorreguladas.

Como ya se ha argumentado, estas formas pueden favorecer o entorpecer los distintos aprendizajes y por tanto el tránsito hacia niveles superiores de desarrollo, por lo que no pueden quedar sólo a la espontaneidad, es necesario propiciar la práctica de aquellas relaciones que se quieren fomentar, mediante intercambios didácticos que estimulen el conocimiento y el respeto a los demás a partir del conocimiento y del respeto a sí mismo, de la tolerancia, de la crítica constructiva, de la colaboración, del trabajo en equipo, lejos de privilegiar el espíritu de competencia y el éxito individual.

No basta con organizar el contacto y la comunicación entre los miembros del grupo, es necesario que las relaciones se establezcan en un contexto de igualdad y se formulen objetivos y proyectos comunes, de modo que se propicie la cooperación e incluso la amistad.

El maestro no puede olvidar que es un modelo para sus estudiantes, por lo que en su comunicación debe ser portador de aquello que quiere que ellos aprendan: comprender, ser tolerante, respetuoso, colaborador, con los recursos necesarios para la convivencia, por la importancia de este aspecto en la dirección del proceso se retomará posteriormente.

Estructura de las situaciones de enseñanza aprendizaje: El carácter contextualizado del proceso de enseñanza aprendizaje evidencia la necesidad de estructurar situaciones en las que el maestro, como guía principal en este proceso, partiendo de los fines, de los contenidos y de las condiciones, simule la realidad para la que se preparan los sujetos que aprenden, de modo que estimule gradualmente la ampliación de la zona de desarrollo próximo y el tránsito de la regulación externa a la autorregulación.

“En este sentido, la situación de enseñanza - aprendizaje se manifiesta como el espacio de interacción en el que se organizan las condiciones necesarias y suficientes para el desarrollo de procesos de apropiación y dominio de contenidos de enseñanza y aprendizaje. El / la docente, cuando diseña el PEA, y piensa en sus diferentes clases, realmente está diseñando las diferentes situaciones en las que sus estudiantes desarrollarán sus acciones de aprendizaje. En lugar de concebir la clase como un espacio de transmisión de contenidos (“impartición” de clases), debe concebirlas como espacios activos –e interactivos- de aprendizaje, como creación de condiciones que facilitarán en sus estudiantes el acceso a nuevos niveles de desarrollo (desde el punto de vista individual y grupal)” (Castellanos B y otros 2001).

De alguna manera se deben revelar estos rasgos en el proceso. Para estructurar esa dinámica, se tienen en cuenta los componentes, los sujetos que participan en el proceso y los factores, (agencias socializadoras), que se derivan del contexto en que se desarrolla.

4.2.- Los participantes del proceso.

Desde su nacimiento, el ser humano está en estrecha relación con otros. Los niños, adolescentes, jóvenes y adultos establecen diferentes formas de interacción durante el desarrollo de su personalidad. Estas ejercen determinadas influencias educativas en dependencia de la naturaleza de la actividad que realizan, del lugar que ocupen en ella y de la comunicación que establezcan con los participantes.

El tema de las interacciones es abordado por diferentes autores y no siempre resultan suficientemente explícitos los elementos esenciales que favorecen la práctica educativa. En este capítulo se pretende un acercamiento a la comprensión de algunas ideas relacionadas con este tema.

De manera general, las interacciones son formas de conexión universal de los fenómenos, expresan la dependencia funcional entre éstos. Desde esta lógica, se puede afirmar que en todo proceso o fenómeno se manifiestan interacciones.

A nivel social, se advierten en el sistema de relaciones, de influencias mutuas y de colaboración que se establecen entre los participantes, teniendo en cuenta el intercambio comunicativo que ocurre en el transcurso de la actividad.

Reconocer la comunicación como un proceso de interacción social, hace que la relación que se logre entre profesores y estudiantes en los procesos de enseñar y aprender adquiera especial significado. Estos son actos en que el comportamiento de un ser humano influye sobre el comportamiento de otro u otros y el resultado, debe ser la transformación y enriquecimiento de ambos.

De ahí que la adecuada comunicación que facilite la interacción deseada por los participantes debe estar basada en la negociación educativa, lo que permite transformar las relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor, por una parte, se convierte en renovador constante de estrategias, en guía del aprendizaje, mientras que el estudiante, como participante del proceso, manifiesta sensibilidad a la ayuda y a la co-construcción del conocimiento.

Es importante considerar la organización de la actividad conjunta pues es ahí, precisamente, donde la interacción se pone de manifiesto. De la actividad compartida con otros mediante la comunicación, surgen nuevos intentos creativos y personalizados para

enfocar las diferentes tareas. Así se intercambian acciones, ideas, lo cual implica que se logre mayor riqueza desde el punto de vista individual.

La intención es lograr que las interacciones se produzcan de forma tal que propicien la cooperación y la ayuda mutua entre los participantes; pero lógicamente no todas las relaciones llegan a producirse en estas condiciones. De ahí que este sea un aspecto al que sea necesario dedicar algunas reflexiones.

Los Participantes individuales. Su interacción en el proceso educativo.

Las concepciones educativas tradicionalistas se han ido modificando en correspondencia con el desarrollo de la sociedad y el consecuente cambio en las funciones de los profesores y de los estudiantes. La eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje depende no sólo de que se determinen las funciones para sus protagonistas, sino también de que éstos las asuman con el matiz que la diversidad de posibles roles le pueda imprimir. Resulta difícil establecer los límites exactos de cada función dado que el propio hecho de la interacción supone que enseñar y aprender, como modos de actuación personal, corresponden a un proceso multilateral y, por tanto, constituyen una unidad en el sistema de relaciones que establecen los participantes. Esta interacción se produce en la realización de actividades conjuntas mediante la comunicación. El profesor desempeña una función directriz del aprendizaje de los estudiantes en el grupo.

En realidad, la educación, concretada en acciones de enseñanza y de aprendizaje es un proceso sistémico, dialéctico, contextualizado, multidimensional, cooperativo y mediatizado, en el que cada una de estas acciones se interpenetra de manera compleja, por lo que el diseño del rol de cada participante debe partir del reconocimiento de estas características generales y contenerlas de modo particular. Es por ello que la separación artificial de alguno de sus componentes sólo se justifica por fines didácticos o de análisis científico para su perfeccionamiento.

Es la concepción que se tenga del proceso de enseñanza-aprendizaje, la que facilita determinar las funciones de cada rol en la interacción, como unidad de contrarios. Por ejemplo, si la concepción que se asume considera que en este proceso se produce una relación dialéctica entre la educación y el aprendizaje como expresión del desarrollo de la personalidad, se centrará en el estudio de este desarrollo y de las manifestaciones de la actuación personal del estudiante como protagonista de su aprendizaje. En el enfoque histórico-cultural, que fundamenta psicológicamente una pedagogía de orientación materialista-dialéctica, se asume el carácter activo de la persona en el proceso

de apropiación de la cultura para la transformación de su realidad, sin dejar de tomar en consideración el papel del adulto (maestro, padre y otros) como guía del mismo.

Las funciones de la persona que enseña estarán centradas en la actuación del estudiante y del grupo, propiciando su co-protagonismo durante el proceso. El docente se configura como un mediador entre la cultura y el estudiante en su grupo de aprendizaje, propicia situaciones y ambientes que faciliten el tránsito a niveles superiores de desarrollo de la personalidad y planifica científicamente el sistema de conocimientos y acciones factibles de ser aprendidas por los estudiantes en correspondencia con sus necesidades y posibilidades psíquicas, sociales y naturales.

En este caso, la delimitación de las funciones de los participantes en la educación está subordinada al sistema de relaciones que se establecen entre todos los factores que condicionan su interacción, es decir, a las condiciones económicas, políticas, ideológicas, lingüísticas y de otra índole. El cumplimiento de dichas funciones se logra durante la interacción profesor-estudiante, sobre la base de un análisis de los procesos, sus contenidos y condiciones para el desarrollo integral, multifacético de la personalidad.

Antes de definir las funciones y características de los participantes individuales en la educación, se hace necesario esclarecer algunos de los términos que indistintamente se utilizan tanto en la literatura científica como en el lenguaje cotidiano. Estos son los términos de individuo, sujeto y personalidad.

El término *individuo* designa a cualquier ser concreto de una especie, es una formación genotípica cuyo desarrollo continúa durante toda su vida mediante la integración de cualidades congénitas y adquiridas que se dan en el proceso de interacción con el medio. Individuos son los animales y los seres humanos.

El ser humano es *sujeto* de su comportamiento ya que, como resultado del condicionamiento sociohistórico de la representación que tiene de la realidad, puede mediatizar su actuación en ella. La condición de sujeto está dada por el carácter activo y consciente que expresa durante su interacción con el contexto, para transformarlo y transformarse, en correspondencia con sus necesidades.

El término *personalidad* designa la configuración psicológica del individuo humano en el proceso de autorregulación de su actuación contextual concreta a través de los subsistemas motivacional-afectivo y cognitivo-instrumental. La personalidad es una realidad de naturaleza psíquica, construida; lo social y lo biológico son premisas a considerar para su desarrollo; se forma y se desarrolla con la intervención del sujeto que

mediatiza su vínculo con las influencias sociales externas al definir el sentido psicológico de las mismas. La autorregulación de la personalidad transcurre en dos planos (interno y externo) y en dos niveles (consciente e inconsciente).

Una vez aclarados estos conceptos básicos se puede analizar las funciones y características de los participantes individuales en la educación: el estudiante y el maestro.

El estudiante.

Son estudiantes los niños, adolescentes, jóvenes o adultos que están integrados al Sistema Nacional de Educación en cualquier grado, nivel o modalidad. En dependencia de la edad y del desarrollo alcanzado, cada uno es portador de una personalidad que condiciona su inserción al proceso de enseñanza-aprendizaje como aprendiz con particularidades personales configuradas en diferentes ambientes socioculturales, educativos escolares y extraescolares.

Como personalidad, el estudiante es un sujeto que construye sus aprendizajes, regula su actividad de estudio en el contexto particular del aula y de la vida del grupo docente, despliega sus recursos para aprender e interactúa de manera particular con el resto de los componentes del proceso.

Los seres humanos están especialmente preparados, desde sus disposiciones naturales, para aprender desde los primeros encuentros con la cultura humana. De hecho, se convierten en personalidad a medida que aprenden y personalizan la cultura. De este modo los aprendizajes constituyen la base del desarrollo psíquico y los niveles que se alcancen abren espacios para nuevos aprendizajes.

Bajo estas condiciones y de acuerdo con los objetivos de la educación, la actuación del estudiante se manifiesta en el aprendizaje de la diversidad de contenidos de la cultura desarrollada socialmente y los objetos de sus aprendizajes son los contenidos cognoscitivos (hechos, conceptos), procedimentales (hábitos, habilidades) y valorativos (normas, valores, sentimientos) que son seleccionados, jerarquizados y organizados en dependencia del momento y de las condiciones histórico concretas de la sociedad en que vive.

Dichas condiciones socio-culturales no sólo determinan históricamente los contenidos de lo que se aprende, sino además las formas en que se aprende, es decir de los procesos que están implicados en el aprendizaje y que constituyen herramientas psicológicas de control y transformación personal y del medio social. Estos procesos de

aprendizaje implican el funcionamiento de la personalidad como un todo.

La concepción pedagógica y psicológica que concibe al proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, plantea que la formación de la personalidad del estudiante debe ser el centro de atención. Sugiere la organización de la actividad personal para potenciar sus aprendizajes en correspondencia con los otros componentes (objetivo, contenido, métodos, medios, evaluación, formas de organización), y en especial la comunicación con los docentes y con el grupo escolar. Se considera que todo estudiante tiene potencialidades para aprender, por ello debe ser y actuar como un protagonista del proceso, más que como un receptor o reproductor de información o de conocimientos.

Desde esta concepción, el propio estudiante es quien regula sus aprendizajes en correspondencia con sus posibilidades de desarrollo personal durante su actividad cognoscitiva-productiva, asumiéndolos de manera permanente como procesos de descubrimiento y búsqueda de significados sobre la base de su construcción y reconstrucción.

El desarrollo de las posibilidades de reflexión, autovaloración y control del aprendizaje por el estudiante implica que pueda progresivamente asumir, con un nivel de compromiso e implicación afectiva, la dirección responsable de su actuación en el contexto educacional de una manera autodeterminada personalmente.

El estudiante debe orientarse hacia la realización de operaciones y acciones de aprendizaje cada vez más complejas, jerarquizar sus motivos de manera consciente y personalizada, plantearse metas a más largo plazo y elaborar los planes de acción para lograrlas, tomar decisiones y desplegar estrategias de aprendizaje consciente y significativo, por lo que debe ser capaz de autovalorar adecuadamente el curso de sus procesos así como sus resultados para aprender; conocer sus fortalezas y debilidades para sacar provecho de ellas así como asumir una actitud positiva ante los errores cometidos. También debe establecer una correcta relación causal entre el éxito, el fracaso y sus esfuerzos para ejercer una acción interna y controlable de los resultados a partir de su propia gestión. Todo ello le permitirá la elaboración de expectativas positivas y de éxito para enfrentar los nuevos aprendizajes y disminuir y eliminar progresivamente los sentimientos negativos y sus efectos de fracaso docente.

El estudiante debe disfrutar del aprendizaje al establecer un vínculo afectivo positivo, intenso y estable que le permita enfrentar las contradicciones, los problemas y los cambios que se generan en los procesos educacionales. Debe igualmente caracterizarse por la satisfacción por aprender, que incluye la habilidad para enfrentar

emocionalmente los retos y desafíos que el aprendizaje supone.

El aprendizaje debe adquirir para el estudiante un sentido personal positivo, vivenciarlo como algo importante en su vida y como fuente de su desarrollo actual y futuro.

4.1.2 El grupo.

El estudio del grupo en la educación.

El estudio del grupo en la educación es un tema recurrente de investigación dada su importancia para la Pedagogía. La Primera Revolución Industrial es una condición para la masificación de la enseñanza, para el desarrollo de la escuela y para el surgimiento de los grupos escolares. Los requerimientos a la labor del maestro para dirigir el aprendizaje de sus estudiantes en el grupo son diferentes a cuando lo hace de manera individual. Es de vital importancia que el profesional de la educación conozca los elementos teóricos y metodológicos fundamentales sobre el grupo para garantizar una dirección más eficiente del mismo.

Los estudios sobre grupo son multidisciplinarios dado el carácter multifacético de los procesos que ocurren en el mismo. En la literatura especializada sobre grupo, existen muchas definiciones que se estructuran a partir de diferentes enfoques teóricos. Unos parten de presupuestos filosóficos idealistas mientras que otros lo hacen desde bases materialistas y dialécticas. No obstante, las características o cualidades del grupo que predominan en las definiciones consultadas son: interacción e interdependencia entre dos o más personas que se relacionen en un espacio y en un tiempo concretos, que comparten normas, se plantean metas, y satisfacen necesidades.

Un grupo es un tipo de conjunto pero todo conjunto no es un grupo. Son conceptos de diferente nivel de generalidad. Los conjuntos pueden ser de objetos o de individuos. A los conjuntos de moluscos y crustáceos, se les llama *colonias*; a los de insectos, se les denomina *enjambre*; a los de peces, *manchas*; a los de aves, *bandada*; a los de mamíferos, *manadas*; a los de humanos, *grupos*. No se recomienda el uso indiscriminado del concepto conjunto en vez de grupo ni viceversa, pues puede llevar a errores conceptuales.

La agrupación de personas no constituye un grupo hasta que no exista interacción entre todas ellas de manera relativamente estable; las expectativas personales objetivos y metas pueden ser semejantes o equivalentes; pero si no se configuran en un propósito común a los miembros que participaron en su construcción ni se orientan por el mismo de manera conjunta; no se ha constituido un grupo.

El *grupo* es un sistema compuesto por dos o más personas que interaccionan entre sí de manera relativamente frecuente en la realización de actividades conjuntas, en un espacio y en un tiempo, cuando los requerimientos de unos, son satisfechos por otros desde expectativas comunes, en correspondencia con determinadas normas de funcionamiento, estatus y roles.

Puede ocurrir, por ejemplo, que una persona necesite ayuda para transformar un objeto, pero otra no pueda ayudarla en esa actividad, entonces entre ambas no podrá conformarse un grupo. También puede ocurrir que una persona necesite ayuda pero no acepte la que le brinda la otra persona que tiene la posibilidad de hacerlo; en ese caso, tampoco podrá formarse un grupo entre ellas. Sólo cuando se resuelva la contradicción entre la necesidad de una y la posibilidad de la otra es que surgen las condiciones para la formación y desarrollo de un grupo. Por esto se enfatiza en el desarrollo de la ayuda mutua en el grupo

En este sentido entran en juego las características autonomía (independencia) y heteronomía (dependencia). El grupo, como unidad social, surge cuando las personas manifiestan la heteronomía como característica para actuar en determinado contexto. Es decir, cuando unas necesitan de otras estableciéndose relaciones de interdependencia.

La tendencia de desarrollo de un grupo se manifiesta a partir de la coincidencia de expectativas de interacción de sus miembros en función de la ayuda recíproca y del cumplimiento de las normas de funcionamiento común. En la literatura, estos son los indicadores de cohesión grupal. A mayor nivel de cohesión, mayor nivel de desarrollo del grupo.

Estos presupuestos teóricos son válidos tanto para el estudio del contexto educacional como para el familiar, el amistoso, el laboral, el de las pareja u otros.

La sociedad está conformada por grupos que colaboran entre sí y se interpenetran. El grupo es el modo básico de integración social, en tanto la persona es la unidad que conforma al grupo. Una persona necesariamente debe coexistir en varios grupos de su sociedad. Ejemplo: una mujer pertenece a su grupo familiar, a su grupo docente si es maestra, a su grupo íntimo-sexual si tiene pareja, a su grupo amistoso si tiene amigos y amigas, a su grupo comunitario y a otros grupos que se enmarcan en instituciones u otras formas de organización social.

Para comprender la estructura de un grupo escolar hay que conocer el número de sus integrantes, los diferentes estatus que existen, la frecuencia de sus interacciones y el tipo de actividad realizada.

El maestro no debe limitarse a conocer una definición teórica de grupo, aunque pudiera ser básica para orientarse en su estudio y dirección. A partir de una definición, este profesional de la educación debe profundizar en el conocimiento de las características estructurales y funcionales del grupo, su clasificación, los roles que se asumen, así como los grupos que participan en los procesos educativos

Los tipos de relaciones estructurales en el grupo pueden ser de coordinación o de subordinación. Cuando dos personas ocupan estatus similares en el grupo, se establece una relación de coordinación. Por ejemplo: dos pioneros que ocupan dos cargos dentro del destacamento (jefe de actividades y jefe de emulación). Cuando el estatus que ocupa una persona depende, jerárquicamente, de otra superior, entonces la relación es de subordinación. Ejemplo de este tipo es la relación que se establece entre el Jefe de Colectivo y el resto de los pioneros del destacamento

La relación funcional entre los miembros de un grupo es la que explica la interdependencia (relaciones causa-efecto) entre ellos. Las funciones del grupo pueden ser: cooperación o ayuda mutua en la actividad, planificación de la actuación conjunta, coordinar la ejecución conjunta sobre la base de las interacciones simultáneas (sincrónicas, en el mismo momento, paralelas) o concatenadas (subordinadas, consecuentes), control (evaluación) de los resultados parciales o finales de una actuación concreta del grupo.

Para comprender el funcionamiento de un grupo docente el profesor debe conocer los roles de sus integrantes, la estabilidad de las interacciones, las normas de funcionamiento, el grado de coincidencia de sus expectativas y de cohesión.

Características del grupo.

A partir de la definición de grupo, de su estructura y de sus las funciones se pueden deducir las dimensiones e indicadores que permitan al profesor identificar las características de un grupo docente.

1.-Estructurales.

- Cantidad de integrantes (dos o más).
- Estatus o posición de cada integrante (lugar que ocupa un miembro del grupo en correspondencia con los niveles de responsabilidad en la dirección y ejecución de la tarea común.
- Frecuencia de interacciones pautadas (momentos en que coinciden los miembros para la actividad conjunta: diaria, semanal, mensual o anual).

- Tipo de actividad a realizar: enseñar, aprender, educar, cantar, bailar, jugar, curar, cultivar, conducir, entre otras

2.-Funcionales:

- Rol o papel de cada integrante (cualidad que expresa en el cumplimiento de la función que desempeña en su estatus en correspondencia con su personalidad).
- Estabilidad de las interacciones: estables (sincrónicamente frecuentes) o inestables (asincrónicamente frecuentes).
- Normas de funcionamiento (sistema de reglas establecidas en y por el grupo que permiten la regulación ordenada, armónica de las interacciones de sus miembros en correspondencia con las expectativas del resultado a alcanzar). Las normas se pueden clasificar atendiendo a diferentes criterios:
 - a) Por el rigor en las exigencias para su cumplimiento: rígidas (de estricto cumplimiento, no se pueden cambiar) o flexibles (pueden modificarse) en correspondencia con el cambio de las condiciones para la actuación en el grupo.
 - b) Por el mecanismo adoptado para su determinación: impuestas (sugeridas por personas ajenas al grupo o por sus jefes) o acordadas (propuestas por los miembros del grupo).
 - c) Por la declaración de la norma: explícita (todos la conocen pues se dijo públicamente) o implícita (se sobreentiende pero no se ha dicho públicamente).
- Grado de coincidencia de las expectativas de interacción: alto (total coincidencia), moderado (coincidencia parcial en varias de las expectativas), bajo (muy pocas coincidencias).
- Cohesión (grado de atracción entre los miembros, durante su comunicación en la actividad conjunta, en correspondencia con sus cualidades personales y el cumplimiento de las normas de interacción): puede ser alta, moderada o baja.

El maestro puede estudiar al grupo utilizando diferentes métodos, técnicas, e instrumentos de investigación, entre ellas se encuentran el cuestionario, la entrevista y la observación. La entrevista es uno de los métodos más utilizados y asequibles al profesional de la educación. Si un maestro quiere identificar las características de uno de sus grupos docentes debe formular varias preguntas de manera personal o grupal a sus miembros. Le sugerimos algunas preguntas: ¿cuál es la actividad común que ustedes realizan?. ¿Cuán unidos se sienten para realizar esta actividad? ¿Cuáles son las normas que se exigen para pertenecer a este grupo?. ¿Cuáles son los valores que predominan en este grupo?. ¿Cuáles son los objetivos comunes a los miembros del grupo?. ¿Cuántos

miembros posee el grupo?, entre otras. A través de las respuestas el docente no solo podrá identificar las características del grupo sino también diagnosticar su nivel de desarrollo, y, en consecuencia, elaborar una estrategia de orientación que le permita contribuir a su evolución hacia otros niveles. Una variante de cuestionario es la técnica conocida como Test Sociométrico o Sociometría.

Tipos de grupos

La tipología de grupos referida en la literatura es muy vasta. Disímiles son los criterios utilizados para establecer clasificaciones de grupos. Las que a continuación se exponen son aquellas que se supone son las más útiles al maestro para el conocimiento de las características del grupo docente y para la dirección eficiente de su aprendizaje. Los tipos de grupos son:

- Por el número de sujetos que lo integran (tamaño):
 - a) grandes (cuentan con más de 30 personas)
 - b) pequeños (cuentan con dos o hasta 30 personas).

El número de integrantes que se sugiere para un funcionamiento ideal del grupo pequeño está en el rango de 7 a 15.

- Por la estabilidad de las interacciones:
 - a) estables
 - b) inestables.
- Por el grado de cohesión:
 - a) alto
 - b) moderado
 - c) bajo.
- Por el modo de control del funcionamiento del grupo:
 - a) autónomos (se dirige de manera autorregulada por sus miembros)
 - b) heterónomos (se dirige de manera regulada por personas ajenas al grupo).
- Por la distribución de la autoridad para coordinar las interacciones:
 - a) autocrático (la autoridad recae en el dirigente o líder que es quien decide sobre el funcionamiento del grupo)
 - b) democrático (la autoridad recae en la mayoría de los miembros del grupo, es colegiada, las decisiones se toman por mayoría de votos)
 - c) anárquico (nadie asume la responsabilidad por la toma de decisiones respecto al funcionamiento del grupo).
- Por la actividad conjunta que realizan:

- a) deportivo,
- b) cultural,
- c) laboral.

Grupo escolar es el término utilizado generalmente para referirse al grupo de estudiantes.

En las instituciones escolares , se distingue el funcionamiento de diferentes grupos a partir de actividades y objetivos específicos que reúnen, de forma estable, a los participantes. Debe tenerse en cuenta que el profesor no es propiamente un miembro del grupo escolar ni viceversa, y el estudiante, a su vez, no es un miembro constitutivo del grupo de profesores. Existen diferencias y similitudes en las acciones y tareas que les corresponden a cada uno realizar. Así , en el caso de los alumnos ayudantes en las universidades, ellos pueden pertenecer a ambos grupos, pero poseen diferentes estatus y roles en cada uno. Lo mismo le puede ocurrir al maestro que pertenece a otros grupos relacionados con la actividad de estudio.

De ahí que se tenga en cuenta que existen diferencias en la actividad entre profesores y estudiantes, entre el contenido y las formas de comunicación y también los hay entre los espacios y tiempos de relación. Se recomienda el uso de los términos grupo docente cuando sus miembros son los profesores y grupo escolar al referirse a los estudiantes como participantes. Por supuesto, que entre ambos grupos se establecen relaciones muy estrechas en correspondencia con la especificidad de cada uno.

Los roles en el grupo escolar

El rol es una característica funcional del grupo. Está estrechamente vinculado a la personalidad y constituye la forma en que la misma autorregula su actuación en un contexto concreto.

En la literatura, aparecen innumerables listados de roles posibles a desempeñar por los miembros de un grupo. Algunos autores distinguen entre el rol asignado por el grupo a sus miembros en correspondencia con las expectativas del resto, y el rol asumido por la persona, dadas sus posibilidades personales de interacción en el grupo y durante la ejecución de la actividad conjunta.

Pueden existir tantos roles como cualidades de la personalidad se puedan identificar. No obstante, el rol que tipifica a un miembro del grupo está asociado, para determinados autores, con la cualidad que más resalta. Por ejemplo, en el caso de los dirigentes del grupo docente, los roles pueden ser: autocrático, democrático o anárquico. Para otros miembros del grupo docente, también existen roles tales como: el protestón o

rebelde, el sabihondo, el pesado, el gracioso, el indisciplinado, el enamorado, el saboteador, el tímido, el agresivo, el triste, el callado, el bárbaro, el forzado, el egoísta, entre otros. Los mismos roles pueden ser asumidos por los miembros del sexo femenino, entonces cambiaría el artículo *el* por *la*. Los roles antes referidos para los otros miembros del grupo son clasificados como *roles de retroceso* para su propio desarrollo en tanto afectan las relaciones armónicas, positivas y productivas de sus miembros durante la actividad conjunta. Estos roles son típicos de grupos con un bajo nivel de desarrollo. Varios de estos roles pueden ser asumidos por una misma persona.

También existen *roles de progreso*, positivos o favorables al desarrollo del grupo. Entre estos tipos de roles tenemos: el de cooperador, el coordinador, el apoyador, el catalizador, el observador, el consejero, el protector, el estudioso, entre otros. El docente debe preocuparse por facilitar que sus estudiantes asuman este tipo de roles y así propiciar un aprendizaje más armónico y efectivo en el grupo.

Otros autores se refieren a los roles en términos de tareas que deben realizar los miembros en un grupo. En un grupo docente los roles (tareas de un estudiante) serían: escuchar al profesor, copiar la información, responder preguntas, preguntar, estudiar, leer, calcular, modelar, cantar, dibujar, realizar ejercicios físicos, entre otros. Esta es una concepción menos usada en la comprensión de los roles grupales.

Una técnica que se utiliza para el estudio e intervención en los grupos es la conocida como *Juego de Roles*. Esta proviene del método psicodramático pero que al aplicarse al contexto educacional ha alcanzado una independencia relativa. Mediante su utilización, se puede propiciar que los miembros de un grupo tomen conciencia de los roles de retroceso asumidos, sus consecuencias a corto y largo plazo para el aprendizaje y la evolución del grupo; también puede facilitar la toma de decisiones en el sentido de cambiar los roles de retroceso por otros de progreso.

Regularidades evolutivas del grupo escolar

Las regularidades se establecen en función de la etapa de desarrollo de la personalidad de sus integrantes. Las posibilidades de pertenencia a un grupo están dadas desde el momento del nacimiento cuando el individuo humano se inserta en el seno de su familia. Los grupos escolares comienzan a configurarse a finales de la edad preescolar cuando el niño está aún en el círculo infantil. Tienden a evolucionar durante las etapas subsiguientes de la niñez, de la adolescencia, y de la edad juvenil. Aunque los jóvenes, adultos y ancianos también aprenden y pueden pertenecer a grupos escolarizados o no,

las regularidades que a continuación se presentan comprenden la niñez, la adolescencia y la edad juvenil fundamentalmente.

Las regularidades o tendencias evolutivas encontradas son:

- Los móviles de interacción se expresan: desde centrado en los medios de aprendizaje (libros, libretas, láminas, mapas, programas televisivos, entre otros) a centrado en el contenido.
- Las expectativas de interacción se expresan desde asumir una posición en la competencia por la nota a la emulación por la calidad de lo aprendido que se demuestra a través de la ayuda mutua durante el estudio sistemático y la ejecución de las tareas independientes.
- Las interacciones entre los estudiantes durante su aprendizaje se expresan de inestables y poco conscientes a estables y conscientizadas.
- El conocimiento empírico (descriptivo) de las reglas de interacción pasa a hacerse teórico (explicativo).
- Tiende a aumentar la importancia que se le concede a la opinión de los miembros del grupo en función de la transformación de cualidades, valores y actitudes personales en los contextos escolar y extraescolar.

Las características del sistema educativo en las escuelas puede facilitar o entorpecer el desarrollo de estas tendencias de desarrollo. Cuando la dirección de la escuela se apoya en patrones rígidos, en una estructura autocrática, centrada en el control de la disciplina y los resultados en los exámenes donde se decide por criterios de edad y procedencia la pertenencia a uno u otro grupo, no se facilita el desarrollo de los grupos docentes. Cuando los maestros no asumen un modelo de enseñanza que potencia la interacción entre los estudiantes para garantizar su desarrollo en el aprendizaje, y cada estudiante, atendiendo individualmente al maestro, puede lograr el máximo rendimiento sin depender de la ayuda de sus compañeros, el desarrollo de estos grupos no superará los estadios más bajos o elementales de desarrollo.

El maestro.

Es el profesional que tiene la responsabilidad social de educar. De ahí que su rol se defina como el de educador profesional. Esta función es resultado de la división social del trabajo, se aplica a todas las personas o grupos que la realizan en las diferentes instancias e instituciones educacionales del Sistema Nacional de Educación y exige altos niveles de profesionalización y especialización. El contenido del desempeño profesional

del maestro está delimitado por varias circunstancias:

- Es el único agente educador de la sociedad que posee la calificación necesaria para ejercer dicha actuación, por las posibilidades que le ofrece su formación profesional (inicial y postgraduada) con un carácter científico, en las especialidades que imparte y por el dominio teórico y metodológico de las Ciencias de la Educación.
- Es portavoz de la posición política e ideológica de la clase dominante y responde con su actuación a las exigencias del carácter histórico y clasista de la educación. Recibe esa misión social, por la que se le exige y evalúa, tanto profesional como socialmente, siendo portador de una ética profesional pedagógica que lo obliga a cumplir con las normas legales y morales que de ella emanan.

Las influencias educativas ejercidas por el maestro, con independencia del modelo educativo asumido, poseen un carácter profesional, científico, planificado y por tanto intencional. Para lograrlas este se debe regir por criterios metodológicos. Estas influencias se traducen en mensajes educativos con un carácter clasista e históricamente condicionado. Todos estos mensajes surgen sobre la base del estado de desarrollo político, económico, social, cultural y científico de la región o del país.

Diferentes modelos de educación han asignado funciones y tareas distintas al rol profesional del maestro, en dependencia del aspecto o componente del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se centren; ello determina, a su vez, qué se enseña, así como las diferentes formas y métodos de enseñar. De ahí que en la literatura científica y en la práctica educativa se registren funciones y tareas profesionales de diversos tipos.

Por ejemplo, en las concepciones en las que el proceso está centrado en el saber, la enseñanza debe asegurar la transmisión de conocimientos y la tarea del maestro, como portador de esos saberes, es exponerlo claramente para garantizar su reproducción literal por el estudiante.

En la concepción de proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador las tareas básicas del maestro se integran y sintetizan en el encargo social y profesional de establecer la mediación necesaria entre la cultura y los estudiantes, para potenciar sus aprendizajes y el desarrollo integral de su personalidad, en correspondencia con los objetivos educativos en un momento histórico concreto.

Esta concepción supera las variantes históricas de comprensión de las tareas de instruir, enseñar y educar, así como de sus implicaciones metodológicas, como aspectos separados en el proceso de formación y desarrollo integral de la personalidad. En vez de

enfatar u oponerse a la directividad, lo que hace es explicitar, desde una posición humanista y dialéctica, y por tanto no lineal y parcializada, la intencionalidad y finalidad de la actuación del maestro en el diseño de sus acciones de enseñanza en dependencia de las acciones de aprendizaje que debe potenciar.

Esto significa que si bien el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de todos sus componentes son los estudiantes, este no se reduce a ellos. El protagonismo de unos participantes no se logra eliminando el protagonismo de los otros, sino estableciendo sus relaciones y condicionamientos en la interacción mutua y con los otros componentes.

En esta concepción desarrolladora de las acciones de la educación, las funciones profesionales en que se despliega la actuación de los maestros son, básicamente, las siguientes:

- *Función docente-metodológica*: Dirigida al diseño, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo, es decir de sus componentes y relaciones entre ellos y con el proceso en general.
- *Función orientadora*: Dirigida a establecer relaciones de ayuda necesarias que sirvan de apoyo, asistencia y guía a la organización, ejecución y control del aprendizaje de los estudiantes en dependencia de su edad y de las tareas educativas o del desarrollo que con ella se correspondan.
- *Función investigativa y de superación*: Dirigida a potenciar la actualización y el perfeccionamiento continuo del contenido y de las tareas de su actuación profesional, mediante la problematización crítica de su práctica y de la reconstrucción de sus concepciones teóricas.

Es necesario comprender la relación entre estas tres funciones ya que cada una de ellas aporta, de manera particular, elementos al contenido general del rol profesional y a las circunstancias que lo definen y diferencian de otros roles profesionales y de las tareas y funciones de otros miembros de la sociedad.

La caracterización del desempeño del rol del maestro tiene, a partir de estas funciones, diversas aristas que se pueden resumir en los siguientes aspectos, cada uno de los cuales contiene formas y procedimientos concretos de materializarse en la actuación cotidiana.

- Diagnostica el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes de manera personal y grupal. Sobre su base diseña y dirige estrategias remediales y desarrolladoras, individuales y grupales, según sea necesario.
- Organiza las condiciones necesarias y suficientes para la creación de situaciones

de aprendizaje, como mediador entre la cultura y los estudiantes. Tiene en consideración la zona del desarrollo próximo y los períodos sensitivos de aprendizaje, para facilitar el desarrollo de la personalidad.

- Elabora y aplica estrategias en la solución de los problemas relacionados con el aprendizaje en correspondencia con las dimensiones e indicadores de tipo desarrollador.
- Favorece el tránsito progresivo a la autodirectividad y a la autorregulación individual y grupal.

El maestro, como parte del sistema de interacciones en la educación, participa como personalidad. en el desempeño de su rol profesional con eficacia y eficiencia, lo que se sintetiza en una actuación profesional humanista, científica, estratégica, creativa y ética. Sólo así se establecerán las bases para la interacción constructiva y desarrolladora con los estudiantes en los grupos escolares.

Esta concepción sobre la actuación del maestro conlleva a considerar otros contextos donde pueda ejercer su rol profesional, sin que ello signifique ampliar el marco de sus funciones y tareas, ni tampoco sustituir la acción de otras instituciones educativas como la familia y la comunidad. La preparación profesional del maestro y su papel mediatizador entre la cultura social y los estudiantes son condiciones suficientes para prestar servicios, que, más allá del ámbito docente, pueden favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, y convertirlo en un moderador, facilitador y supervisor de las diversas influencias que intervienen en el proceso de educación y de desarrollo de sus estudiantes..

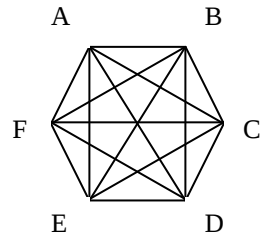
Tipos de interacciones que establecen los sujetos.

Las interacciones se hacen realidad a partir del lugar que ocupa cada participante en una actividad concreta. En todo proceso compartido, los sujetos se transmiten sus intenciones, sus ayudas

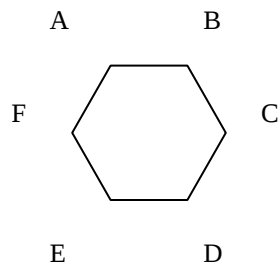
Las formas de interacción que se establecen entre las personas (cómo organizan su actividad conjunta, cómo la acción de una es afectada por la de las otras) pueden verse como premisa y a la vez como resultado de la comunicación. Constituyen premisa en el sentido de que condicionan relaciones y necesidades de comunicación entre las personas. A su vez, la comunicación puede variar estas formas de interacción, y es posible llegar a establecer nuevas formas de interactuar. Por tanto, aunque no deben identificarse la interacción y la comunicación, tampoco deben verse como dos fenómenos

aislados, ya que se dan simultáneamente en una situación de relación interpersonal y se condicionan mutuamente. La literatura reporta distintos modelos en que pueden estructurarse las interacciones en los pequeños grupos:

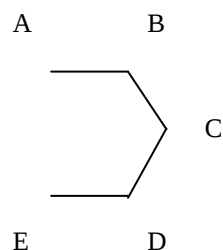
1. Estructura completa, donde cada miembro tiene las mismas posibilidades de interacción y comunicación y a su vez se dan posibilidades de interactuar con cualesquiera de los miembros del grupo.



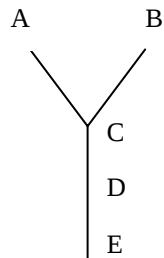
2. Estructura en círculo, donde también todos tienen iguales posibilidades de interacción con dos miembros del grupo directamente y con otros indirectamente a través de terceras personas.



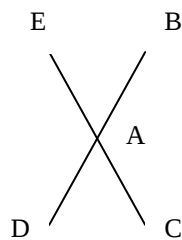
3. Estructura en cadena.



4. Estructura en Y.



5. Estructura en estrella.



Las dos primeras estructuras presentadas son descentralizadas y no existe una figura central que domine las interacciones. La dirección está compartida entre todos los miembros del grupo; las decisiones se toman teniendo en cuenta el criterio del grupo, lo que tiende a elevar las vivencias de satisfacción entre los miembros del grupo.

En las tres últimas estructuras aparece siempre una figura central. El nivel de centralización es creciente. El caso extremo se advierte en la estructura en estrella donde hay una persona que se relaciona con cada uno de los restantes miembros, pero éstos no tienen posibilidades de interacción entre sí. Estas estructuras centralizadas se consideran muy eficientes para la solución de las tareas, ya que se cometen menos errores y se arriba a las soluciones de forma más rápida. Sin embargo, a excepción de la persona que tiene la posición dominante y dirige la participación, en el resto de los miembros del grupo tiende a aumentar la vivencia de insatisfacción con respecto a las relaciones.

No obstante, la satisfacción no se debe valorar en oposición con la eficiencia, pues cuando el individuo se siente satisfecho en sus relaciones interpersonales, esto contribuye a que sea más eficiente en la solución de las tareas. La eficiencia no siempre

está condicionada por la rapidez. Existen muchas ocasiones en que el grupo llega a ser más productivo a partir de una red de interacciones descentralizadas y aunque la solución al problema sea más demorada, se alcanzan mejores resultados al contarse con la participación de todos y un nivel más elevado de compromiso y de interiorización de dicha solución.

Al analizar los modelos expuestos, se puede afirmar que el mejor modelo es aquel, que conjugue la satisfacción con la eficiencia. No se puede olvidar que cuanto más satisfechos se sienten los participantes en una actividad, mejor será el resultado obtenido. De ahí que el primer modelo sea una muestra de lo deseado en cuanto a interacciones se refiere. De hecho, cada profesor debe lograr espacios de reflexión en sus clases. Sin embargo, esto no siempre se logra, ya que existe una tendencia a utilizar más la estructura en estrella por permitirle al profesor abordar los contenidos con mayor rapidez, lo que no satisface, en muchas ocasiones, las expectativas de los estudiantes. Al concebir el proceso docente educativo, resulta importante hacer el análisis del tipo de interacción que propicia y si realmente puede producir en los estudiantes satisfacción por lo aprendido,

Condiciones objetivas y subjetivas que determinan las adecuadas interacciones

Las interacciones se producen en dos planos: interno y externo. En el plano interno la persona establece una relación consigo misma. En este caso se cuestiona, analiza los recursos con que cuenta y que le ayudan en la solución de una tarea, se autoevalúa, y perfecciona. El plano externo es cuando la relación se produce con otras personas, en diferentes contextos, lo que está directamente relacionado con la organización de grupos formales y de grupos informales,

En el proceso de interacciones, cada participante puede desarrollar la verdadera actividad interna que facilite el aprendizaje desarrollador.

Lo expuesto anteriormente ayuda a comprender que existen condiciones objetivas que pueden determinar las adecuadas interacciones entre los sujetos. La existencia de un medio social favorable facilita esas interacciones. Al preparar las condiciones de trabajo grupal, el maestro puede favorecer las relaciones deseadas entre los educandos si propicia ambientes adecuados para la reflexión, el cuestionamiento, la flexibilidad, el desarrollo del pensamiento y de la inteligencia, pero también puede influir negativamente si desempeña su trabajo con predominio del autoritarismo, del control excesivo, de la dependencia y de la intolerancia.

Las condiciones subjetivas están determinadas por aquellas condiciones internas relacionadas con las intenciones de cada uno, con los significados compartidos entre los sujetos, o sea, con la comprensión de la tarea y con el nivel de cooperación de cada participante en el proceso. Esto exige conocer los criterios de eficacia de las pautas interactivas, así como los mecanismos que subyacen en el propio proceso de construcción del conocimiento, de manera que este proceso se vea favorecido y no entorpecido por la intervención educativa.

La relación interpersonal es necesaria ya que en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces, primero a nivel social y luego en el nivel individual; o sea, primero entre personas y luego en el interior del propio niño.

Son muchos los estudios que señalan que la influencia educativa del adulto se ejerce mediante el establecimiento de pautas interactivas en las que la intervención va por delante del nivel de desarrollo del niño.

Existen algunos requisitos a considerar para favorecer el proceso de interacción y propiciar vivencias de satisfacción entre los participantes:

- Respeto a las particularidades de los participantes.
- Considerar los intereses, las motivaciones de los otros.
- Respetar el criterio ajeno.
- Valorar el compromiso con la tarea en cada parte.
- Mantener la adecuada comunicación.
- Ser abiertos a la evaluación y a la autoevaluación.
- Implicarse en el logro de los objetivos.
- Generar ideas creativas.
- Aceptar el error y hacer de cada uno base para un nuevo aprendizaje.
- Aprender a preguntar en el momento adecuado y con la intención exacta.

La interacción del maestro y de los estudiantes en diferentes contextos.

En el sistema de relaciones sociales existen diferentes contextos de actuación de los sujetos. Las interacciones se establecen en espacios sociales que se aproximan de manera más directa a los sujetos hasta un nivel personal.

Los contextos familiar, escolar y comunitario son de gran importancia en el establecimiento de las interacciones humanas y como consecuencia, en la formación de la personalidad de los sujetos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar es en esencia interactivo; pero no siempre se desarrollan las interacciones en un clima de negociación educativa que se define como un proceso de interacción entre los participantes (profesores y estudiantes) para llegar a acuerdos que resulten beneficiosos para ambos.

Las interacciones que se producen entre los profesores y los estudiantes deben ser de forma transparente, lo que se traduce como la espontaneidad que debe existir en la expresión de los sentimientos mutuos. El profesor debe conocer lo que piensan los estudiantes que están en su grupo de clase, debe oír y respetar sus criterios, orientarlos, sin imposiciones.

Otro aspecto importante en esta dirección es que los participantes logren planificar el lugar y el momento en que sea necesario establecer las interacciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que debe estar relacionado con las negociaciones que se desarrollan en el mismo.

Las interacciones que se establecen entre la escuela y la familia tienen un valor orientador incalculable y los modos de realización pueden favorecer o entorpecer la formación del sujeto.

Otro contexto de amplia influencia en los sujetos es la comunidad. En ella, se establecen interacciones en dos sentidos: a) entre la institución educacional y los representantes de diferentes organismos, instituciones y organizaciones políticas y de masas, (permiten el planteamiento de estrategias de interacción con los niños, adolescentes y jóvenes) , b) entre los niños, adolescentes y jóvenes con los miembros de la comunidad, (si son adecuadas, se crea un sistema de influencias educativas que favorece el desarrollo de la personalidad de todos los que interactúan). Existe la posibilidad real de que los sujetos interactúen de forma adecuada o inadecuada. En ambos casos los sujetos incorporan a su actuación las experiencias adquiridas en el proceso de interacción.

Las interacciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen una posibilidad de ejecución dinámica y flexible de las acciones que realizan los participantes, permiten la participación directa de los estudiantes en la construcción de los conocimientos, se convierten en una necesidad para el trabajo educativo y a la vez en un instrumento de trabajo grupal, que favorece la búsqueda constante de estrategias de comunicación. De ahí su importancia en el desarrollo de la personalidad.

Ampliar las posibilidades de los estudiantes, de forma tal que aprendan a utilizar sus recursos personales al enfrentar diversos problemas, es una tarea del sistema de

educación. Las interacciones pueden ser una de las vías para lograrlo. De hecho posibilitan la atención a la diversidad desde lo individual de cada sujeto, que cobra luz en las interacciones con otros, consigo mismo, con el contexto, lo que forma parte del propio desarrollo cultural.

Otros grupos participantes.

Al hacer reconocer la existencia de otros grupos participantes en el contexto escolar además de los profesores y de los estudiantes, se está haciendo referencia al grupo de dirección, al grupo de higiene (limpieza y mantenimiento), al grupo que atiende el comedor, al grupo de bibliotecarias, y a otros grupos que prestan servicio a los estudiantes y a los maestros dentro de la escuela. Existen otros que apoyan el funcionamiento de la institución educacional, pero que no pertenecen a la institución sino a la comunidad. Entre ellos se encuentran los grupos de la Casa de Cultura, del Palacio de Pioneros, del Museo y del Centro Deportivo. La familia es otro grupo muy importante que debe apoyar el funcionamiento de los grupos escolares. Por su importancia, será abordado en epígrafe aparte.

Estos grupos contribuyen a la educación de los estudiantes y se convierten en patrones de funcionamiento susceptibles de ser imitados. Deben supervisarse, asesorarse y facilitar su funcionamiento para contribuir a su desarrollo.

4.1.3 Los Contextos de interacción.

La escuela tiene el encargo de centralizar las influencias sociales de manera intencional y con un carácter profesional especializado. A su vez, puede contar con las influencias de los contextos familiar y comunitario, así como coordinarlas en función de su encargo educacional y contribuir al desarrollo de la labor educativa en el seno de ambos contextos.

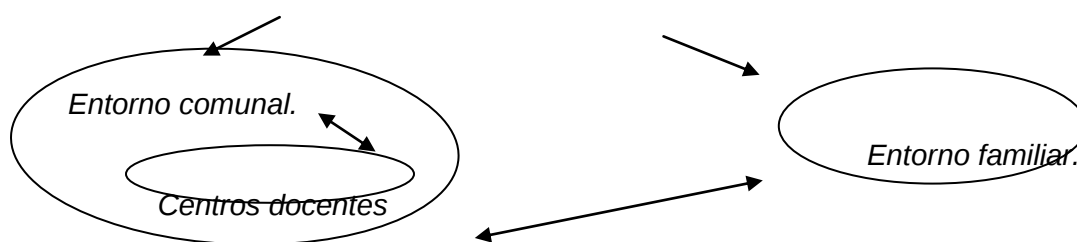
La educación influye sobre todas las esferas de la vida social, de una forma u otra, directa o indirectamente. Cada una de las agencias y agentes socializadores, es decir instituciones, organizaciones, personas que participan en la socialización de los sujetos, ejercen su función educativa en relación con los otros como engranajes de un sistema que condiciona el éxito de su funcionamiento en la articulación entre los objetivos y las tareas específicas de cada uno de sus componentes. Todas las influencias, cualesquiera que sea su origen, deben conducir a un fin propuesto, analizando su valor educativo desde una posición clasista.

Gran importancia se concede al conocimiento por parte de los profesores no solamente del contexto educacional, sino también del contexto familiar y comunitario en

función de establecer acciones conjuntas a partir del cumplimiento de sus tareas básicas y de sus funciones. Estas acciones conjuntas en las que se deben involucrar los miembros de los diferentes contextos, se planifican en beneficio del proceso pedagógico que se lleva a cabo en el contexto educacional y con el fin de contribuir a incrementar la labor educativa en el familiar y en el comunitario, lo cual propicia un beneficio mutuo. La escuela y la familia se asientan en el entorno comunal el cual integra el sistema de condiciones del desarrollo de la comunidad que comprende, su vez, a la infraestructura social y técnica en la que los habitantes interactúan y utilizan para satisfacer sus necesidades vitales. Como parte del entorno comunal se encuentran entre otros, las instalaciones de las organizaciones, centros de trabajo, instituciones de diversa naturaleza y las escuelas. El entorno familiar, a su vez, comprende las condiciones que le permiten al hombre relacionarse con el medio. Ambos entornos se complementan en el proceso de socialización de los sujetos.

La escuela debe emprender acciones conjuntas con su entorno familiar y comunitario con el propósito de armonizar funciones que propicien el fin educativo.

COMUNIDAD.



Contexto escolar

Las interacciones que se establecen en el contexto escolar pueden ser de carácter administrativo a nivel de subordinación o de coordinación. También pueden ser de carácter afectivo cuando el sistema de relaciones que se establecen es en función de la afinidad entre las personas. En consonancia con nuestro proyecto social y con el carácter democrático de la educación, declarado en la política educacional presente en la Constitución de la República, las relaciones jerárquicas no son las únicas que se manifiestan en este sistema de relaciones en nuestro país, sino que se advierten las relativas a la integración en el trabajo de todos los grupos presentes en el contexto de la institución educacional. Esto se fundamenta en la necesidad de establecer interacciones

que garanticen la eficacia del proceso educativo. Al respecto Freire expresó: “en una escuela democrática ni la autoridad se excede ahogando la libertad, ni esta hipertrofiada, anule la autoridad, donde la libertad también se limite” (Cabrera , O. 1999:)

Contexto familiar.

La familia es donde se inicia el proceso de socialización del niño, constituye la célula básica de la sociedad de la cual dependen, en gran medida, la salud física y psíquica de las personas. Como grupo primario, institución social y fenómeno universal de carácter natural, se desarrolla sujeta a un proceso histórico. Existen elementos esenciales que la distinguen de cualquier otro grupo humano, ya que en ella las personas se unen, de forma estable, por lazos afectivos o consanguíneos y forman un sistema que propicia el cumplimiento de sus funciones al contribuir al desarrollo de la personalidad de sus miembros.

Como agencia socializadora, cuyos miembros constituyen agentes transformadores de la sociedad, la familia debe armonizar sus funciones con la escuela para el ejercicio adecuado del sistema de influencias. Es importante garantizar que ese proceso sea eficiente, teniendo en cuenta que la familia regula la interacción de los sujetos que la integran, a partir de las condiciones materiales y espirituales de vida, en correspondencia con la base económica y con la superestructura. Para comprender mejor la dinámica familiar debe establecerse un accionar conjunto más efectivo que garantice su rol social.

Funciones de la familia:

Se hace necesario profundizar en las funciones específicas que esta institución social cumple en el proceso de interacción.

- **Función biosocial:** Se relaciona con la reproducción y con el crecimiento demográfico. Al interactuar los miembros de la familia a través del amor y del respeto de la pareja se garantiza la satisfacción de las necesidades emocionales y sexuales de sus miembros. A nivel de la sociedad, esta interacción repercute en la reproducción de la población y en el establecimiento de modelos de comportamiento sexual masculino y femenino.
- **Función económica:** Se expresa en la satisfacción de las necesidades materiales de sus miembros. En el proceso de interacción, las familias organizan el presupuesto económico, su distribución y consumo. Esto garantiza el aseguramiento de la existencia física y del desarrollo de sus integrantes, la distribución de roles y tareas entre todos para lograrlo. A nivel de la sociedad, la interacción entre las familias en el

aspecto económico garantiza los modelos educativos domésticos, la reproducción de la fuerza de trabajo, la crianza de los hijos y el cuidado de los ancianos.

- **Función espiritual-cultural:** Las familias interactúan en las actividades recreativas y de tiempo libre, en las actividades educativas y en aquellas que contribuyan a la elevación del nivel cultural de sus integrantes. Estas actividades interactivas garantizan el desarrollo de la personalidad de todos los miembros y a nivel de toda la sociedad, la conservación y reproducción de los valores y de los conocimientos, así como de la cultura adquirida por la humanidad.
- **Función educativa o formativa:** Le confiere a la familia el papel principal en la educación de las nuevas generaciones como agente socializador. Permite que los miembros de la familia, al interactuar, se involucren en acciones educativas, en las que se establecen normas, valores, formas de actuación que posibilitan que se asuman patrones de conducta y, en tal sentido, la función educativa o formativa está presente y es consecuencia de las restantes.

La interacción de los miembros de una familia puede favorecerse o entorpecerse en dependencia de los siguientes aspectos:

- El nivel cultural e ideológico de sus miembros.
- El tamaño y estructura de la familia.
- El tiempo que los miembros de la familia utilicen para cumplir sus funciones.
- El régimen y modo de vida.
- La forma en que se relacionen con otros grupos sociales.

El conocimiento de cómo funciona la familia y los elementos que facilitan o entorpecen el cumplimiento de estas funciones son elementos subjetivos en función de los cuales se puede establecer la interacción, tomando en consideración la opinión de sus miembros acerca de la necesidad de esa interacción, de las acciones concretas que se pueden ejecutar, así como de las posibilidades de que esas acciones se realicen de forma conjunta y de que se evalúen y reformulen, también de forma conjunta. Varios autores plantean diferentes indicadores para caracterizar la familia de los estudiantes. Se proponen como ejemplos concretos algunas dimensiones e indicadores para caracterizar la familia (Anexo 1).

Contexto comunitario.

Los asentamientos humanos en realidad no constituyen una comunidad, aunque si son la premisa de su formación. Es en estos asentamientos en los que comienza, en un determinado territorio, a compartirse una historia la cual aparece por la propia interacción

social que se establece en función de satisfacer sus necesidades y en las que se expresan los mecanismos sociales que parten de las leyes generales de la sociedad. Es en esta interacción social en la que se desarrollan sentimientos de pertenencia o de bien común. La comunidad constituye un mecanismo intermedio entre la sociedad y el sujeto. Es a nivel de comunidad en la que cada sujeto recibe de manera singular y simultánea las influencias sociales como inmediatas, y es ahí dónde el hombre actúa de manera individual o colectiva, reflejando los aspectos sociales más generales. Es un ámbito privilegiado que conduce a fuertes implicaciones socializadoras para sus miembros, teniendo en cuenta que no es un espacio geográfico solamente. Es en el accionar continuo donde las personas llegan a armonizar y a establecer acciones permanentes que tienden a un mismo fin, se constituyen en unidad social, tendientes a favorecer el crecimiento individual y general.

La escuela como institución que centra las influencias educativas y que constituye una comunidad de trabajo, no debe estar al margen de los diferentes grupos que conforman el contexto comunitario con el cual interactúa. Dicho de otro modo, es necesario conocer la familia, caracterizar el entorno comunitario, conocer con qué tipo de comunidad se interactúa, partiendo de la comprensión previa de qué es una comunidad y a cual se hace referencia cuando se aborda la temática de la interacción con la escuela.

Es un hecho que la escuela debe delimitar el área con la cual va a interactuar, tomando como criterio que exista el sentimiento de pertenencia recíproco y se favorezca la interacción. Entre otros criterios que se pueden adoptar se presenta como variantes; la de delimitar el área más cercana a la escuela o determinar como área de interacción el territorio donde viven la mayoría de los estudiantes. En función de estos criterios, se recomiendan dimensiones e indicadores para la caracterización de la comunidad, de la escuela y de la familia (Anexo 1).

En función de establecer un programa de interacción entre los tres contextos, se debe aplicar una metodología participativa y democrática, se pueden consultar determinados modelos ya validados en la práctica y que en alguna medida pueden servir de guía para poder establecer esta interacción.

La participación es un proceso en el que las personas se involucran con creciente responsabilidad y compromiso en las etapas de análisis de su realidad, la toma de decisiones, planificación, ejecución, evaluación y reformulación de esas decisiones, lo que permite promover su autotransformación y la transformación cualitativa del medio esa realidad, lo que implica un crecimiento personal y social. Para ser consecuentes con la

naturaleza intrínseca de la participación es importante que se apliquen instrumentos investigativos para lograr la implicación de todos durante el transcurso de las etapas del proceso que se genera. En función de las necesidades evidenciadas, atendiendo a las potencialidades de los implicados y a la creatividad de las personas que se involucran, se pueden utilizar diferentes vías.

El Problema.

Una vía importante para lograr la adecuada estructuración del proceso de enseñanza - aprendizaje es la planificación de la enseñanza tomando como punto de partida el planteamiento de problemas a partir de lo que los sujetos deben lograr en el proceso. Este aspecto abre interesantes interrogantes a la didáctica, ¿qué es un problema?, ¿qué es un problema docente?, ¿puede considerarse el problema docente como un componente del proceso de enseñanza aprendizaje? y si lo es, ¿qué lugar ocupa en relación con el resto de los componentes, en particular con el objetivo y con el método? ¿qué implicaciones debe tener el estudiante en la determinación y definición del problema ?

En el análisis partimos de la comprensión del término *problema* en el campo de la pedagogía. Este expresa la situación insatisfactoria que presenta un fenómeno educativo dado, y al ser asimilada por un colectivo, genera la necesidad de que se desarrolle el proceso pedagógico para su transformación. Esta situación presenta un estado tal que no responde a los niveles de desarrollo aspirado.

La interpretación del término problema revela la asimilación de las contradicciones necesarias a resolver por los sujetos para que la situación educativa alcance el estado deseado. Este, a un nivel general, se formula como finalidades educativas que, en su derivación gradual se concretan durante el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje en la necesidad de formar en los estudiantes un sistema de conocimientos, habilidades, valores, sentimientos, cualidades personales, entre otros elementos de la personalidad.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, el problema es siempre un punto de partida que permite perfilar cuáles necesidades educativas, en un plano social general tienen que ser resueltas, y al indicar el nivel deseado, pauta, en cierta medida, cómo alcanzarlo; por ejemplo, para qué y por qué tienen que aprender los estudiantes de secundaria básica los conocimientos referidos a la salud humana y a la sexualidad, a qué nivel es necesario asimilar la definición de los conceptos sexo y sexualidad, qué actitudes deben formar y cómo contribuir desde la clase a su formación, en el análisis de lo que se quiere

solucionar es de vital importancia que se valore la función que debe desempeñar el docente en ese empeño y las posibilidades que brinda el grupo escolar para resolver la problemática.

Viéndolo así, el problema tiene una función metodológica particular, ya que permite que los estudiantes participen y respondan por los resultados del proceso en la medida que concienticen que deben resolver y con que cuentan o no para lograrlo.

El problema docente surge en el marco de la enseñanza y del aprendizaje cuando, en el proceso de asimilación de los conocimientos o en su aplicación se le presenta al estudiante una contradicción entre la información que posee acerca de un fenómeno de la realidad y la que debe buscar, o entre lo conocido y lo desconocido y el cómo aprenderlo lo cual desencadena una actividad intelectual de búsqueda. Por tanto el problema docente es expresión de una contradicción asimilada por el sujeto de aprendizaje.

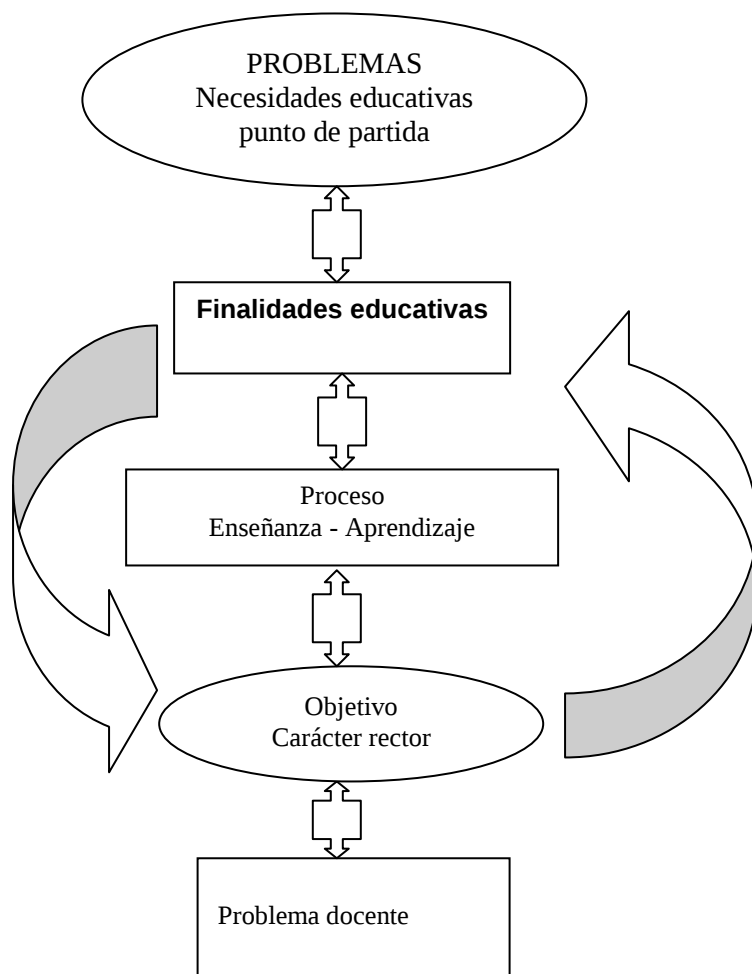
La contradicción tiene como condición la presencia de elementos contrarios; este aspecto es muy importante para comprender la naturaleza dialéctica del término problema en el plano más general como problemas educativos y en un plano particular como problemas didácticos.

Con frecuencia, en el proceso de enseñanza, la ausencia de conocimientos y de instrumentaciones cognitivas que supuestamente deben poseer los estudiantes dificulta el proceso que lleva a la respuesta buscada, unido a otros factores que son obstáculos para el aprendizaje.

No toda dificultad implica una contradicción, por lo que no siempre las dificultades generan un problema. A veces se resuelven con tareas que no exigen productividad intelectual.

El problema docente es una situación didáctica que pone al estudiante frente al estado contradictorio de un fenómeno dado, que genera en él interrogantes y la necesidad de desplegar una actividad cognoscitiva productiva para darle solución. Esta contradicción no tiene aparentemente solución y se subordina a un objetivo de aprendizaje formulado de antemano.

¿Cómo se relaciona el problema docente con el objetivo y este con las finalidades educativas?. Esta relación se puede apreciar en el siguiente esquema:



Antes de lograr el planteamiento del problema hay que ver el fenómeno en su conjunto, en sus rasgos generales, para luego determinar la interrogante o la incógnita que se constituye en *lo buscado*. Esto solo puede hacerse mediante un enfoque dialéctico del proceso.

El problema docente refleja la necesidad de realizar una actividad conscientemente determinada. Mueve el pensamiento en el proceso de indagación y de búsqueda de solución, exige comprender la diversidad de relaciones presente en un fenómeno dado o entre este y otros, determinar lo semejante y lo diferente; sin esta actividad cognoscitiva resultaría imposible lograr la solución.

Es importante la idea anterior porque ayuda a comprender que si la contradicción no es asimilada por el estudiante, entonces no se despliega la actividad cognoscitiva necesaria para dominar el material docente y asimilar el contenido de los conceptos, lo que produce un efecto negativo, la pérdida de la motivación.

El contenido del problema, correctamente planteado, asegura su efectivo funcionamiento. Al encerrar la contradicción, el problema da la posibilidad de que se creen medios y recursos de argumentación, análisis, búsqueda de elementos para su solución. El problema docente funciona como recurso metodológico para determinar, qué aspecto se busca y cómo hallar alternativas para su solución.

El problema docente tiene la función de incentivar al estudiante a ocupar el papel de indagador y cuestionador de los fenómenos de la realidad y al maestro en la situación de aprender a seleccionarlo correctamente para que este cumpla sus objetivos. De esta forma un problema docente adecuadamente seleccionado satisface ciertos requisitos básicos (Martínez Llantada M. 1987, 154)

- Formulación correcta. Para ello debe reflejar la contradicción esencial, lo cual implica expresar con claridad el objeto a estudiar y los nexos existentes entre el material docente nuevo y los conocimientos anteriores.
- Interesar al auditorio. El interés que promueve el problema puede depender de varios factores: la novedad, el grado de complejidad, la expectativa positiva de que es capaz de resolverlo.
- Posibilidad de ser resuelto. Se trata, en principio, de que el problema tenga solución en el marco de la ciencia, pero también de que los estudiantes, con los recursos intelectuales que poseen y desplegando una actividad intelectual productiva, puedan llegar a la respuesta dentro de un límite de tiempo razonable, y considerando aún, que algunos estudiantes puedan necesitar cierta ayuda, ellos deben ser capaces de resolverlos por sí mismo.

La intención del problema docente es promover la actividad cognoscitiva productiva, de ninguna manera debe mantenerse a los estudiantes enfrascados en tareas o interrogantes que para su nivel resultan de alta complejidad y con pocas posibilidades de ser resueltas.

Al formular el problema, el profesor ha de tener en cuenta, tal como afirma L. S. Vigotski, la zona de desarrollo próximo, la relación entre el desarrollo actual y potencial del estudiante; es decir, qué conoce, qué sabe hacer y qué motivación tiene para lograrlo; en correspondencia con ello, qué ayuda necesita para poder alcanzar, por sí mismo, el nivel deseado.

No es suficiente que el maestro planifique el problema que guiará las diferentes acciones de aprendizaje. Para que su intencionalidad se cumpla es condición indispensable que

sepa dirigir la actividad cognoscitiva del estudiante, con vistas a que éste pueda comprender la contradicción y encontrarle soluciones.

El proceso de solución del problema desde el punto de vista metodológico demanda, que los estudiantes aprendan a organizar la búsqueda a partir de los conocimientos que poseen. Las acciones de búsqueda se estructuran teniendo en cuenta el fenómeno que se está analizando, es decir el objeto de estudio y el problema en sí mismo.

Esto da la posibilidad de que se pueda organizar la actividad heurística del estudiante, quien debe poner en tensión su actividad cognoscitiva para determinar las acciones que le permitan precisar el objetivo concreto de trabajo y las vías de su consecución.

Para hallar la solución del problema docente se requiere que el estudiante desarrolle habilidades para:

- Identificar, formular, buscar elementos y el establecer relaciones que permitan seleccionar la estrategia de solución del plan, poseer un pensamiento crítico y divergente basado en la flexibilidad para plantear distintas vías de solución y nuevos conocimientos, así como futuras líneas de trabajo, es decir se precisa de la actividad creadora.
- Ejecutar la propuesta de solución. El nivel deseado es expresado en el proceso de enseñanza – aprendizaje por el objetivo y se dirige a resolver los problemas manifiestos en las finalidades educativas.

Objetivo.

Es aceptable la idea de que los objetivos implican la toma de decisiones respecto a cuáles valores y estilos reflexivos, cuáles formas de pensar y actuar requiere el hombre de estos tiempos. Esta idea exige de las correspondientes concepciones científicas en torno a la educación, a las perspectivas de la enseñanza y a su dirección.

De esta forma los objetivos sirven de dirección a la acción pedagógica, en particular a la concientización de lo que se pretende alcanzar por el estudiante y de lo que se requiere hacer para lograrlo. En este sentido, se convierte en patrón para la valoración de la acción pedagógica realizada por el maestro y las acciones de aprendizaje de los estudiantes.

Las actividades proyectadas han de ajustarse a los intereses y a las necesidades de profesores y de estudiantes, y promover la capacidad crítica de estos en correspondencia con las demandas sociales.

La definición de la categoría objetivo y la comprensión del lugar que ocupa en el marco de la didáctica tiene que ver con el modelo o concepción que se asuma. En la actualidad

todavía se mantiene en el centro de las discusiones didácticas cuál es la interpretación más acertada acerca de los objetivos.

Los objetivos constituyen los fines o resultados a lograr en el proceso docente educativo y condicionan la actividad pedagógica de profesores y el aprendizaje de los estudiantes para alcanzar los cambios esperados en estos con la efectividad necesaria. Los objetivos rigen el desenvolvimiento de las diferentes categorías del proceso.

Marcan la intencionalidad de la enseñanza al pretender que los estudiantes desarrollen la personalidad y, consecuentemente, se manifieste en la actividad cotidiana una actuación en correspondencia con las exigencias éticas de la sociedad actual.

La intencionalidad implica orientar la enseñanza al logro de aprendizajes más productivos que exijan niveles más altos de actividad cognoscitiva y un compromiso afectivo y volitivo con las tareas de aprendizaje, supone el perfeccionamiento integral de los estudiantes y del nivel profesional del docente.

Los niveles de desarrollo deseado por la sociedad en la persona del educando incluyendo la asimilación y la construcción del conocimiento determinan la necesidad de la previsión de esas aspiraciones sociales, en el sentido de considerar con antelación intereses, necesidades, tareas y situaciones de trabajo que en el contradictorio proceso de enseñanza - aprendizaje puedan tener lugar, y que inciden de un modo u otro en la consecución de las mismas.

Siendo la enseñanza una actividad intencional dirigida a potenciar las capacidades intelectuales y afectivas los estudiantes, está obligada a perfilar las condiciones que garantizan que se pueda desplegar como una actividad planificada conscientemente, porque permite diseñar, en cierta medida, las acciones y condiciones que son necesarias para el futuro.

Los objetivos muestran su función orientadora en la actividad intencional y normativa que es la enseñanza, en estrecha interdependencia con los restantes elementos del sistema.

Dicho de otra forma, el objetivo indica la dirección del pensamiento del hombre para descubrir lo más importante del material estudiado o elementos que permitan comprender lo fundamental.

“El propósito, la aspiración que el sujeto se propone alcanzar para que una vez transformado satisfaga sus necesidades y resuelva el problema de enseñanza aprendizaje”. (Álvarez de Zayas, 1994, y Canfux, V, 200)

Los objetivos se expresan mediante términos que reflejan:

- ♦ Los conocimientos a alcanzar

- ◆ El desarrollo de las habilidades.
- ◆ Las disposiciones y actitudes ante la realidad que estudian y trabajan.
- ◆ Los procesos cognitivos que se requieren para asimilar los conocimientos.
- ◆ Los métodos para aprender.
- ◆ Los estilos de asimilar los contenidos.
- ◆ Los valores que se asuman y/o critican.
- ◆ Las actitudes y sentimientos.

El trabajo que el maestro realiza de determinación y derivación gradual de los objetivos, en las diferentes formas en que se organiza el proceso, permite la sistematización de los contenidos y con esto una mejor asimilación por parte de los estudiantes. Al mismo tiempo, la graduación de los objetivos determina los límites de dicha intencionalidad, es decir, qué debe aprender, con qué profundidad, qué tipos de acciones se requiere ejecutar, y todo ello está íntimamente relacionado con los modos de asimilar los diversos contenidos.

El objetivo es la propuesta orientadora y explícita que facilita y justifica las dimensiones más adecuadas que procede formar para optimizar el aprendizaje. Se incluye, de manera esencial, los niveles de asimilación de los contenidos a aprender. Si se trata del nivel reproductivo las orientaciones que debe recibir el estudiante estarán dirigidas a que sus ejecuciones garanticen dicho nivel. Mientras más elevado sea el nivel de asimilación proyectado en el objetivo, más precisas deben ser las orientaciones que el estudiante reciba.

En esta reflexión, debe quedar claro que los objetivos se redactan en función del aprendizaje, para que los estudiantes(a) los interioricen y, para que sea más viable alcanzarlos. Su formulación debe fundamentarse en algunas exigencias didácticas:

- ◆ Los fines de la educación del país de que se derivan. Las finalidades enmarcan las necesidades sociales, en función de los problemas educativos que deben ser resueltos, evidenciando que la categoría problema en este nivel general es punto de partida y al establecer una relación dialéctica con los objetivos que se deriven posteriormente en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- ◆ La visión curricular global en la que se fundamenta la actuación profesional del maestro en el centro y en el aula. Los objetivos aquí juegan un importante papel en tanto permiten conocer a dónde se dirigen las acciones.
- ◆ Servir como criterio referencial acerca de la medida en que se cumplen las metas y finalidades trazadas.

- ♦ El proyecto educativo del centro y del nivel correspondiente. Es rasgo básico del proceso de enseñanza aprendizaje. La contextualización en cada escuela, en cada nivel de escolaridad, en cada grupo escolar y en cada estudiante como individualidad, demandan niveles de exigencia diferentes, a partir de los logros que ya han alcanzado y de las condiciones que poseen para acercarse a nuevas metas. Esta regularidad determina que las escuelas posean proyectos educativos singulares en el que diseñan sus objetivos y metas atendiendo a sus particularidades. De esta realidad se derivan también los objetivos para las distintas formas e organizar el proceso de enseñanza aprendizaje.
- ♦ El debate entre los agentes de la educación. Se trata de que el proceso de enseñanza aprendizaje no puede seguir viéndose como responsabilidad del maestro y de la escuela, otros sujetos entran a jugar cada vez con mayor urgencia un papel fundamental, ¿qué puede aportar al proceso la comunidad, la familia, el grupo y el estudiante mismo? Sin este debate resultaría imposible conocer y lograr los niveles de compromiso con la tarea de enseñar y de aprender, no se tendrían en cuenta las necesidades y los intereses básicos para lograr la optimización del proceso.
- ♦ Los aspectos cognitivo instrumental, afectivo volitivo y comportamental del que aprende. El objetivo está dirigido a aquello que el estudiante debe aprender, comprendido como totalidad. No sólo se aprenden conocimientos, ni sólo se requiere de habilidades para poder aprender, por tanto los objetivos deben guiar hacia el aporte que haría lo que se aprende, es decir los contenidos, a la personalidad en su integridad.
- ♦ La actividad misma de enseñar. La enseñanza como actividad tiene sus exigencias dadas en los diferentes procesos y propuestas de aprendizaje a promover. A cada propuesta le corresponderán acciones y operaciones de diferentes niveles de complejidad, para el maestro y para el estudiante, por eso es necesario llamar la atención hacia la necesidad de prever, mediante la formulación de los objetivos, dichas acciones.

La complementación entre el desarrollo instructivo en sentido estricto, asimilación y reconstrucción de los contenidos y el modo personal de actuar y elaborar los mismos, capacidad cognitiva - afectiva, en sus distintos componentes son los dos elementos del objetivo, en los que se hacen explícitos los aspectos del desarrollo humano y el trabajo o asimilación crítica de la ciencia y la cultura.

La derivación gradual de los objetivos tiene su base en los modelos de hombre y de sociedad, como resultado del análisis socio - histórico que revela las necesidades y contradicciones a resolver. Permite la concreción de los fines y procesos formativos inmediatos que sirven de orientación al aprendizaje de diversos contenidos.

La necesidad de alcanzar ciertos niveles de precisión al formular los objetivos, como previsión anticipada del perfeccionamiento del sujeto que aprende, no debe obligar ni al maestro ni a los estudiantes a patrones fijos de ejecución que limiten las iniciativas que integren la búsqueda del para qué, por qué, qué y cómo enseñar y aprender de modo creativo. En esta función, adquieren los objetivos el carácter rector en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Contenido

El contenido del proceso de enseñanza – aprendizaje ha sido históricamente objeto de preocupación y análisis de la Didáctica, no obstante constituye una problemática vigente, no sólo en lo relacionado con ¿qué es y cuáles son sus elementos constitutivos? sino también y fundamentalmente en cuanto a ¿cómo seleccionarlo? y los criterios que se pueden utilizar para ello.

Partiendo de que el objeto de la Didáctica se centra en el estudio proceso de enseñanza – aprendizaje y que tanto la enseñanza como el aprendizaje trascienden lo instructivo, abarcando además lo educativo, se realizará un análisis de esta categoría a partir de las mismas interrogantes planteadas anteriormente.

En la determinación de la esencia de la categoría contenido se ha observado, tanto en el pensamiento pedagógico universal como en el cubano un proceso de desarrollo teórico ascendente.

Durante mucho tiempo y desde una tendencia tradicional, prevaleció la concepción estrecha de que lo que se debía enseñar y aprender eran los conocimientos provenientes de la cultura sistematizada, por lo que no se utilizaba el término contenido sino conocimientos.

La creciente demanda social a la escuela de formar sujetos capaces de regular su actuación en general y su aprendizaje en particular, orientó la práctica educativa hacia la formación de motivaciones y de cualidades morales y volitivas. Es por ello que se amplía la concepción y se adopta la categoría contenido con la riqueza teórica que tiene en los momentos actuales.

Partiendo de este criterio, resulta ilustrativa la definición de Danilov, M. A. (1975) por contenido de enseñanza se debe entender:

- el sistema de conocimientos, sobre la naturaleza, la sociedad, el pensamiento, la técnica y los modos de actuación, cuya asimilación o apropiación garantiza la formación de una imagen del mundo correcta, y de un enfoque metodológico adecuado de la actividad cognitiva y práctica;
- el sistema de hábitos y habilidades generales , intelectuales y prácticos que son la base de múltiples actividades concretas;
- la experiencia de la actividad creadora que gradualmente fue acumulando la humanidad durante el proceso de desarrollo de la actividad social práctica;
- el sistema de normas de relaciones con el mundo , de unos con otros, que son la base de las convicciones e ideales.”

A partir de esta definición, se reconocen distintos tipos de contenidos, que requieren tratamientos didácticos diferentes.

El sistema de conocimientos incluye hechos, conceptos, leyes teorías que abarcan no sólo los conocimientos acerca de los objetos y fenómenos de la realidad, sino además acerca de los modos de actuación, y lo relativo a las normas de relaciones con esa realidad, con las demás personas y con uno mismo, esto último hace que los conocimientos que se adquieran en la escuela sean significativos para los estudiantes.

Al sistema de hábitos y habilidades, se le denomina también: sistema de experiencias de la aplicación de los modos de actuación, en este sentido, se puede afirmar que el término se adecua más a los aspectos que abarca este tipo de contenido, pues en el proceso de enseñanza, el estudiante no sólo adquiere hábitos y habilidades, sino que también se apropia de acciones que no llegan a alcanzar el nivel de dominio característico de una habilidad y de operaciones que no llegan a automatizarse parcialmente como ocurre con un hábito, por tanto el contenido del proceso de enseñanza – aprendizaje incluye tanto hábitos y habilidades, como otras acciones y operaciones que aunque no alcancen estos niveles de desarrollo, forman parte de la actuación del individuo. De ahí que sea más adecuado utilizar el términos modos de actuación.

Los modos de actuación superan el saber, abarcando el saber hacer, pero, por supuesto, los conocimientos acerca de estos modos de actuación están incluidos en ese primer tipo de contenido. Estos modos de actuación pueden ser prácticos cuando se trata de acciones y operaciones externas e intelectuales cuando se trata de acciones y operaciones internas. También pueden ser generales o particulares, los primeros forman parte de diversos tipos de actividad, los segundos sólo forman parte de actividades específicas.

No es suficiente saber y saber hacer, es necesario que se incluya como parte del contenido aquellos elementos que van dirigidos a que el estudiante aprenda a buscar nuevos conocimientos y métodos con vista a solucionar nuevos tipos de problemas a través de innovaciones y soluciones creadoras, esto constituye un contenido específico al que se le denomina, como ya se señaló, “La experiencia de la actividad creadora”.

Las motivaciones, vivencias afectivas, son una forma especial de reflejar la realidad, que aunque se relacionan ineludiblemente con los conocimientos y con las destrezas adquiridas se diferencian de ellos, por eso su formación no siempre coincide. Se trata de componentes diferentes. Por tanto, debe contemplarse en el contenido a enseñar la actitud valorativa, emocional, hacia lo que se aprende.

Las normas de relación con el mundo no residen específicamente en los conocimientos, ni en las habilidades aunque las presupone, sino en la relación valorativa y emocional del sujeto con el mundo circundante, con las demás personas y consigo mismo.

Esta concepción de contenido lo analiza desde una posición amplia y holística de los diferentes elementos de la cultura. Asumirla implica que en el proceso de enseñanza aprendizaje que se dirige en los centros docentes, cada uno tenga un tratamiento didáctico específico aceptando siempre que hay entre ellos una interrelación complementaria.

Si duda los primeros tipos de contenido que van dirigidos al saber y al saber hacer han sido universalmente los más trabajados, los que se orientan al desarrollo de la actividad creadora y al aspecto valorativo aún no se trabajan de manera sistemática. En lo fundamental esa situación ha sido originada por diversas razones:

- La creencia de que se puede formar de manera espontánea.
- Mientras que algunos lo ven como un elemento constitutivo del contenido que tiene existencia e identidad propia y que por tanto requiere de un tratamiento individualizado, (Danilov M.A. 1975, Addine F.F. 1998), otros lo reconocen, pero no con identidad propia, sino como parte de los conocimientos y habilidades. (Alvarez de Z.C., 1994).
- Aunque se reconoce este elemento del contenido, no se ha avanzado en la didáctica de su formación como si ha ocurrido con los conocimientos y las habilidades.
- El cuerpo teórico y metodológico de las Didácticas Particulares aun se centra fundamentalmente en el tratamiento metodológico de los conocimiento y de las habilidades.

- Algunos estudios actuales que profundizan y hacen propuestas novedosas en relación con la metodología de la enseñanza y del aprendizaje, se refieren solo a la metodología de la enseñanza y del aprendizaje de los conocimientos y de las habilidades obviando el aspecto relacionado con la formación de motivaciones, sentimientos, actitudes y valores. (Bermúdez R. 1996).

Es precisamente aquí donde está el problema más serio a resolver por la Didáctica, pues independientemente de que ellos conforman una unidad inseparable, por su naturaleza cada uno requiere un tratamiento didáctico específico. Están presentes en toda actividad del proceso de enseñanza - aprendizaje lo que requiere tenerlos en cuenta en el tratamiento de los demás componentes de dicho proceso, es decir, en la determinación de los objetivos, en la selección de los métodos, medios y formas de organización, en la evaluación, en la proyección de las relaciones entre los protagonistas del proceso (estudiante - profesor, estudiante – estudiante, estudiante – grupo, profesor - profesor).

Métodos.

Tradicionalmente los métodos se han clasificado y aplicado partiendo de considerar los componentes objetivo y contenido y la dirección del proceso de enseñanza.

Los métodos son la expresión dinámica interna, el movimiento organizativo interno que se debe producir para lograr la solución de los problemas de enseñanza aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos que se aspira lograr por los sujetos respectivos. Se enmarcan en un contexto educativo determinado.

Para lograr una concepción integradora del proceso de enseñanza aprendizaje, los métodos que se apliquen en su dirección deben partir de varios requisitos fundamentales:

- ♦ Deben permitir el protagonismo de los sujetos y la interrelación de estos con el objeto de aprendizaje.
- ♦ En su aplicación se propiciarían las condiciones necesarias para que cada sujeto encuentre sus propias alternativas metodológicas en el aprendizaje.
- ♦ la concepción metodológica debe traducirse en un sistema de métodos y no en métodos para cada actividad.
- ♦ Cualquier método es válido siempre que responda a los objetivos (tener en cuenta la derivación gradual de los objetivos), al tipo de contenido y a las relaciones que se establecen entre los sujetos y estos con el grupo.

La actividad de proyección metodológica en las instituciones educativas debe responder a la unidad y diversidad del fenómeno educativo y de la actuación y desarrollo de la

personalidad. Manteniendo esa unidad en relación con los objetivos de largo alcance u objetivo general del sistema que la institución tiene ante sí, debe, a su vez, respetar la diversidad de los grupos, de las personas, de los procesos, entre otros.

Se debe proyectar conscientemente lo que pueden realizar el maestro y los estudiantes en una situación particular de enseñanza aprendizaje. No existe una propuesta de métodos y de formas de organización universal para enseñar y aprender. La propuesta metodológica necesita ser modelada para cada situación específica, con diversas, variables si es preciso como variada y dialéctica es la vida. Corresponde al maestro revisar su experiencia vivida como estudiante, como profesor, y como intelectual en el campo de conocimiento científico en el que se ocupa; corresponde a los estudiantes esforzarse por colocarse ante una disciplina, asumir la responsabilidad de indagar y presentar su visión de trabajo al maestro. Es aquí donde se puede construir una propuesta metodológica para un grupo, para un centro de enseñanza en particular.

El saber y la experiencia acumulados por el maestro lo ayudan a determinar y a trabajar algunos puntos que los estudiantes pasan por alto, que no revisan analíticamente, que no comprenden. Una exposición, una lectura, una discusión en grupo, una reflexión pueden ser vías y formas de las que se valga el profesor para enfrentar esta situación.

El número de estudiantes, las condiciones del salón de clases, el horario de trabajo, las habilidades y los hábitos de trabajo adquiridos son elementos que deben tomarse en cuenta en la propuesta de métodos y formas de organización del proceso de enseñanza aprendizaje. Ahora bien, corresponde al maestro y a los estudiantes en cada caso particular, elaborar las propuestas específicas para ello.

El desarrollo profesional del docente es muy importante en el proceso de proyección de los métodos y de las formas de organización. Desde las características particulares de una profesión, el maestro adquiere experiencias específicas y enriquece las posibilidades que tiene para la transmisión del contenido. Estos elementos también deben ser considerados en la elaboración de la propuesta metodológica.

En esta perspectiva metodológica, la articulación psicológica y pedagógica es fundamental. Para lograrlo, se deben dominar las particularidades psicológicas de los estudiantes y la diversidad de modos de actuación pedagógica que tiene el maestro en la práctica lo cual contribuye a lograr que la tarea educativa sea significativa para el estudiante.

Es conveniente tener en cuenta que el proceso de enseñanza aprendizaje se da entre personas que tienen proyectos de vida, formas específicas de percibir y valorar el mundo,

formas particulares de sentir, de emocionarse, de expresarse. Estos elementos mediatizan las relaciones entre ellos. El vínculo, la coordinación, la forma de relacionarse maestros y estudiantes, pueden presentar barreras, por los siguientes factores: el número de estudiantes que intervienen en un grupo, la cantidad que atiende el profesor en un día, la dinámica de relaciones interpersonales que surgen del modo de vida y de las actuaciones en la escuela, la ciudad, la nación, la sociedad.

Humanizar el vínculo significa que ambos se reconozcan como personas, con formas particulares de pensar, de sentir, y de actuar, con proyectos de vida específicos que, en un momento determinado, se exteriorizan en el acto de enseñanza aprendizaje. Este es un elemento importante para que el maestro y los estudiantes se presenten como personas, con búsquedas intelectuales, culturales que deben coincidir en esencia, por lo que deben apoyarse mutuamente en el proceso de solución de las dificultades o contradicciones que la tarea académica, profesional, y práctica imponen.

Es importante que cada maestro reconozca los modos de actuación específicos con los que se puede relacionar con sus estudiantes, que se esfuerce por ver en ellos seres humanos que piensan, sienten, sufren. Es básico que esta visión sea recíproca por parte del estudiante. Lo más complejo de la labor del maestro hoy en día es que el estudiante vea en él un ser humano que lo aprecia, que lucha por su desarrollo, que no es sólo el que lo evalúa o suspende al final del curso, que puede tener errores y que él puede contribuir a que los elimine.

Lo anterior implica, que debe reconocerse que el desarrollo de la tarea docente parte necesariamente de su formación integral, de su compromiso con la tarea instructivo - educativa y con su concepción del mundo. De esta manera, la tarea educativa adquiere una dimensión mayor. No se reduce a la aplicación del trabajo intelectual del estudiante, o a la mera reproducción de conocimientos y aplicación de habilidades a la tarea en la clase.

La concepción metodológica que se asuma tendrá éxito si posibilita que se:

- a) Planifique la actuación del docente de una manera lo suficientemente flexible para permitir la adaptación a las necesidades de los estudiantes en todo el proceso enseñanza-aprendizaje.
- b) Cuento con las aportaciones y con los conocimientos de los estudiantes, tanto al inicio de las actividades como durante su realización.

- c) Ayude a que los estudiantes encuentren sentido a lo que están haciendo para que conozcan lo que tienen que hacer, sientan que lo pueden hacer y les resulte interesante hacerlo.
- d) Establezcan retos y desafíos a su labor que puedan ser logrados con el esfuerzo y con la ayuda necesarios.
- e) Ofrezca orientación adecuada al estudiante en el proceso de desarrollo de sus tareas para lograr los progresos previstos y eliminar los obstáculos con que se encuentre.
- f) Promueva la actividad mental autoestructurante que permita establecer el máximo de relaciones con el nuevo contenido, atribuyéndole significado en el mayor grado posible y fomentando los procesos de metacognición que le faciliten asegurar el control personal sobre sus conocimientos y los propios procesos durante el aprendizaje.
- g) Establezca un ambiente de relaciones que por el respeto mutuo y por el sentimiento de confianza, promuevan la autoestima y el autoconcepto.
- h) Promueva canales de comunicación que regulen los procesos de negociación, participación y construcción lo que favorece.
- i) Potencie progresivamente la autonomía de los estudiantes en el establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones que les conducirán a ello y en su realización y control, posibilitando que aprendan a aprender.
- j) Valore a los estudiantes según sus capacidades y su esfuerzo, teniendo en cuenta el punto personal de partida y el proceso a través del cual adquieren conocimientos, e incentive la autoevaluación de las competencias como medio para favorecer las estrategias de control y de regulación de la propia actividad.

Medios.

Para algunos didactas y especialistas en comunicación, los medios de enseñanza constituyen distintas imágenes y representaciones de objetos y fenómenos que se confeccionan especialmente para la docencia, también abarcan objetos naturales e industriales, estos contienen información y se utilizan como fuente de conocimientos, otros los consideran como el soporte material en que se apoya el profesor para el desarrollo de los métodos planeados en pos del logro de los objetivos trazados.

Independientemente de una u otra definición, de lo que sí no hay dudas es de que cada día su utilización es imprescindible si queremos lograr que el proceso de enseñanza aprendizaje esté acorde con el desarrollo contemporáneo. En la actualidad, se ha ampliado la visión acerca de los medios y de su papel en la educación.

Según los criterios de Labañino C. y Del Toro M. “Multimedia para la educación” las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información (NTIC) tocan muy cerca a la escuela, modificando las formas tradicionales de enseñar y de aprender. De igual forma comentan que el reto de los centros educacionales es prepararse como institución y preparar a los educandos, adaptándose de forma rápida y efectiva para el uso de las nuevas tecnologías como vías eficientes para aprender.

Para los autores citados NTIC “es un conjunto de aparatos, redes y servicios que se integran o se integrarán a la larga, en un sistema de información interconectado y complementario. La innovación tecnológica consiste en que se pierden las fronteras entre un medio de información y otro”. (Labañino C. y Del Toro M. Pág. 1)

Desde la perspectiva de los medios de enseñanza como componente del proceso de enseñanza – aprendizaje, estos se han clasificado tradicionalmente, atendiendo a sus funciones didácticas (González Castro M.), de la siguiente forma:

1-Medios de transmisión de información.

Su función esencial es la transmisión de las particularidades de los contenidos de estudio a los estudiantes. Son predominantemente informativos en dependencia de su nivel de complejidad técnica o de la forma industrial de procesarlos.

Así se encuentran en este grupo medios tan diversos como la pizarra, las fotografías, las maquetas, los modelos, las láminas, los mapas, los murales, los franelógrafos y las pizarras magnéticas, discos, cintas magnetofónicas, la radio, la televisión, el cine, las diapositivas y fílmicas, las retrotransparencias, entre los más utilizados.

2- Medios de experimentación estudiante.

Agrupan a todos los laboratorios y equipos de demostración para la enseñanza de las asignaturas científicas, tales como la Física o la Química.

3-Medios de control del aprendizaje.

Consisten en dispositivos que se emplean para el control individual y colectivo de los resultados del aprendizaje. Sirven como mecanismos de retroalimentación en la enseñanza. Estos medios adquieren cada día más posibilidades en el proceso educativo.

4- Medios de autoaprendizaje, programación.

Son las conocidas y renombradas máquinas de enseñar. Con estos equipos se logra que los estudiantes puedan vencer un programa de trabajo para que aprendan por sí solos.

5- Medios de entrenamiento.

Son los simuladores y entrenadores, cuya función esencial es la formación de hábitos y habilidades. Constituyen diferentes estructuras técnicas que van desde relojes hechos en cartulina para que los niños aprendan la hora hasta los entrenadores para cosmonautas.

Los medios del proceso de enseñanza aprendizaje tienen una relación de coordinación con los métodos, y al igual que el método, el medio está determinado, en primer lugar por el objetivo y por el contenido, por lo que se subordina a ellos.

La utilización de uno o de más medios será determinado por el objetivo que persiga el proceso y la interrelación con lo demás componentes, por tanto en nuestra concepción nunca el proceso se subordinara a la utilización de la tecnología, esta seguirá siendo una herramienta en función de la formación integral y de vías individualizadas de aprendizaje para el estudiante .

Evaluación

¿Qué entender por evaluación en una concepción integradora del proceso de enseñanza - aprendizaje?, ¿Para qué, qué, y cómo evaluar? Estas interrogantes constituyen en sí mismas los elementos problematizadores que conducen a profundizar en el estudio de este componente, desde un proceso que ha de conducir a logros superiores en la formación del hombre nuevo.

En el para qué evaluar se destaca la necesidad de identificar los problemas y avances que se presentan en el proceso de enseñanza – aprendizaje y además sirve para redimensionar la acción educativa en el mismo.

Se evalúa para ir diagnosticando cómo se encuentra el estudiante en lo que respecta a sus necesidades de aprendizaje, así como en el desarrollo de su personalidad, lo cual permite pronosticar las posibles tendencias en este sentido considerando los objetivos generales y particulares propuestos para su formación integral.

En el qué evaluar se remite a la necesidad de tener en cuenta a la personalidad como un todo, en la relación armónica y dialéctica de lo cognitivo instrumental, lo afectivo motivacional y lo comportamental. Se evalúan, conocimientos, habilidades, hábitos, normas de convivencia con el mundo, sentimientos, valores y actitudes; por consiguiente, por un lado se evalúan los procesos, teniendo en cuenta no solo el rendimiento académico, sino también cómo se va logrando avanzar en el aspecto educativo y formativo, y por otro el análisis y valoración de los resultados se convierte en una vía de retroalimentación que permite de manera flexible, crítica y reflexiva adecuar las acciones educativas a las condiciones y a las particularidades de los sujetos de aprendizajes que se van presentando en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el cómo evaluar, es imprescindible resaltar el carácter continuo y sistemático de la evaluación, requiriendo el empleo de diversos tipos y técnicas que permiten el acercamiento confiable al desarrollo del proceso evaluativo en su carácter eminentemente formativo.

El análisis de estas ideas permite situar a la categoría evaluación entre los componentes del proceso de enseñanza – aprendizaje. Así Mena E. plantea que “La evaluación en su carácter, holístico, procesal y personológico, es el componente que influye en todo el proceso de desarrollo de la personalidad del estudiante potencia la independencia, la metacognición, las relaciones interpersonales, la reflexión, la responsabilidad y la práctica creativa. Permite valorar cualitativa y cuantitativamente los cambios que se producen en el aprendizaje, constituyendo en sí misma una vía para el crecimiento individual y grupal” (Mena, E. 2001).

De esta definición deben resaltarse los siguientes elementos:

- Proceso y resultado
- Carácter holístico, y personológico.
- Influencia en el desarrollo de la personalidad: Independencia, metacognición, responsabilidad.
- Propicia el crecimiento individual y grupal.

La evaluación es permanente y continua: No existe actividad del hombre que no sea directa o indirectamente evaluada y esto es algo que la caracteriza, al ser proceso y resultado investiga cómo mejorar el proceso del aprendizaje del estudiante. Es eminentemente formativa, no puede utilizarse como castigo o recompensa, sino en forma dinámica, valorativa, correctiva, flexible, crítica, participativa e interpretativa. En ella se involucran en un protagonismo real maestros y estudiantes.

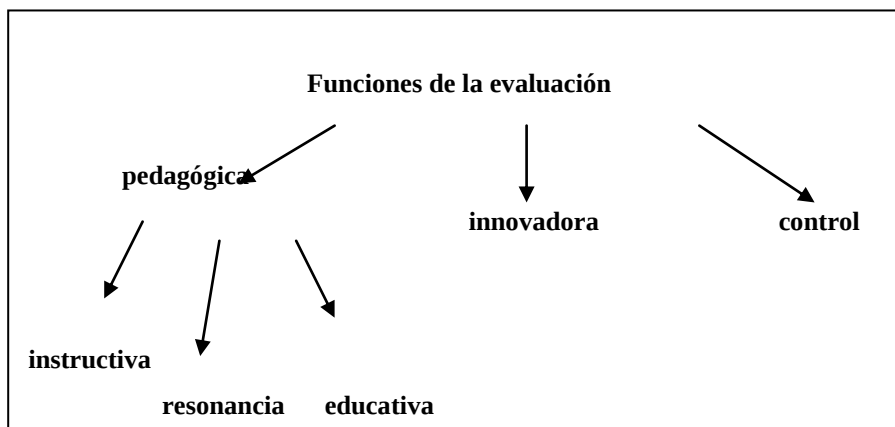
Si se logra personalizar el proceso haciendo que los estudiantes reflexivamente participen en todo el conjunto de actividades motivadoras que contribuyen a mejorar su aprendizaje incluyendo la autoevaluación como fin del propio proceso evaluativo sirve para orientar y reorientar el proceso educativo de formación de la personalidad, estimulando la autoeducación y la autorregulación.

Es necesario insistir que en el término evaluación no es equivalente al de medición o de comprobación de resultados, pues analizado así significa poseer una concepción reduccionista de la misma, o verla como simple exaltación al éxito o vía de represión, lo que distorsiona su carácter educativo integral y procesal.

La evaluación del aprendizaje expresa la unidad entre educación e instrucción donde se valora de forma armónica, y se proporcionan, conocimientos, habilidades, motivaciones, sentimientos, acciones volitivas, creatividad, para potenciar un aprendizaje desarrollador.

Funciones de la evaluación.

Existen diferentes criterios de cuales son las funciones de la evaluación, los cuales convergen de una u otra forma. Castro Pimienta (1998) en su concepción abarca, de forma integral, las diferentes clasificaciones que hacen otros autores.



La función pedagógica es la rectora pues relaciona el efecto instructivo y el educativo y establece la necesidad del diagnóstico integral de la personalidad. Esta función identifica el carácter protagónico del estudiante en todo el proceso de aprendizaje. Implica que el mismo se involucra en su aprendizaje, tiene clara conciencia de qué se espera de él, qué camino debe seguir para lograr su objetivo, qué logró y qué no logró y por qué no lo logró, lo que lo conduce a la regulación consciente de su actuación. Este efecto se complementa con el educativo porque abarca aspectos éticos, pedagógicos y sociales, trascendiendo el ámbito estudiante a otros grupos sociales, en tanto el profesor representa los valores de la sociedad. En el análisis de esta función se destaca lo nocivo que puede resultar un enfoque distorsionado de la evaluación, se trata del llamado efecto de resonancia. Puede ser un resultado distorsionado de la evaluación, por ejemplo, estudiar para aprobar un examen o para pasar de año, lo cual no refleja una asimilación consciente, sino promocionismo, también pueden mencionarse como factores con condicionan ese fenómeno, las exigencias de los padres a que los hijos tengan notas altas sin preguntar la calidad de su aprendizaje.

La función innovadora de la evaluación consiste en que esta promueva en el estudiante un pensamiento crítico, reflexivo, imaginativo, focalizado en la búsqueda de problemas, en su planteamiento o replanteamiento lo cual lo conduce a una mayor independencia cognoscitiva.

En esta búsqueda, el estudiante se involucra en conocimientos que requieren de una elevada problematización de su realidad y le posibiliten el desarrollo de habilidades que le conducen al planteamiento de tareas más novedosas y creativas, lo cual eleva las potencialidades creadoras del estudiante.

Es importante resaltar que no siempre la lógica de la respuesta del estudiante coincide con la del profesor, por lo que es necesario dar espacio a que el estudiante exprese su lógica, la aceptación a diferentes puntos de vista, la búsqueda de otras vías de solución. Por ello si las actividades evaluativas que se diseñan sólo exigen respuestas reproductivas, memorísticas, entonces no se logrará empujar el desarrollo de los estudiantes hacia niveles superiores.

La función de control, posiblemente la función más conocida, A veces se ha convertido en el gran dictador del proceso de enseñanza aprendizaje, por cuanto es usada erróneamente por algunos educadores como una forma de reprimir el mal comportamiento de sus discípulos.

El control es una necesidad de la evaluación por su condición planificadora, receptora, ordenadora y clasificadora de la información referida, no sólo al resultado final, sino a las transformaciones que se operan en el estudiante en cada momento de su desarrollo. Bien aplicado constata cuan efectivo ha sido el sistema didáctico que se ha aplicado en el proceso y sobre su base la posibilidad de reorientar los objetivos, los contenidos, los medios, los métodos, incluyendo las propias técnicas y tipos de evaluación que se deberán aplicar en lo adelante.

A partir de las funciones identificadas, la evaluación se convierte en un proceso complejo de reflexión, regulación y ayuda, así como en un conjunto de actividades motivadoras que permiten al estudiante mejorar sus aprendizajes, que constituyen elementos indispensables para un proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador.

Tipos y técnicas de evaluación.

Lo referido a tipos y técnicas de evaluación, también es abordado de distintas formas por los especialistas, resaltando aspectos que muchas veces convergen. Una manera de explicar los tipos de evaluación es la que enfatiza en aspectos cuantitativos y cualitativos y se denominan:

Sumativa – referida solo a lo cuantitativo

Formativa. – referida a la esfera formativa en la personalidad.

Existen diferentes técnicas para realizar la evaluación, las cuales se subordinan a los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje, a la personalización del proceso y al carácter eminentemente formativo del mismo.

Cualquiera que sea la técnica que se seleccione, esta debe ser confiable, ajustarse al tipo de contenido que es necesario evaluar, ser diferenciada, justa, aplicable y servir para potenciar un aprendizaje significativo y desarrollador. En la medida en que se cumplen estas condiciones, la selección será más certera y más posibilidades habrá de que cumpla debidamente sus funciones.

Algunas de las técnicas más conocidas son:

- El examen con sus diferentes variantes y combinaciones:
- La prueba a libro abierto
- El trabajo investigativo

La realización de exámenes ha sido la técnica más utilizada, pero su uso y abuso han provocado un efecto de resonancia negativo en el proceso educativo. No se trata de eliminarlo, sino de colocarlo en su justo lugar, como una técnica más, dando cobertura a otras técnicas donde se revele en mayor medida el carácter psicológico del proceso y su fin formativo en cada rasgo de la personalidad.

Si para el maestro evaluar a sus estudiantes (heteroevaluación) resulta muy difícil, aún lo es más para los estudiantes cuando se les pide que se autoevalúen o que evalúen a sus compañeros.

Por eso las técnicas que demandan más profesionalismo del maestro son las que involucran al estudiante y a su grupo en el proceso evaluativo. Aprender a autoevaluarse y a evaluar a los otros (coevaluación) es una necesidad individual y social.

Considerando la importancia de la autoevaluación por su carácter autoeducativo y autorregulador de la personalidad, esta forma de evaluar supone el análisis reflexivo y participativo por parte de los estudiantes y del maestro de las dimensiones e indicadores que se tendrán en cuenta para realizar la autoevaluación. De ninguna manera debe interpretarse que la calificación final de los estudiantes en una asignatura puede darse exclusivamente sobre la base de la autoevaluación, sino que lo que se quiere decir es que en las evaluaciones sistemáticas y en algunas formas de evaluación final es valioso que ellos puedan autoevaluarse y tener la oportunidad de comparar la calificación recibida con la calificación que ellos se otorgan, siguiendo los indicadores dados u acordados. Sólo así

la evaluación podrá ser un mecanismo valioso para un óptimo aprendizaje.

Las Formas de Organización.

La unidad dialéctica forma - contenido pone de manifiesto las fuentes internas en la unidad, la integridad y la diversidad en el desarrollo de los fenómenos es una regularidad que se puede encontrar en cualquier fenómeno de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento humano, debe ser estudiada por los hombres para lograr la transformación del mundo material y espiritual en que viven.

La forma es la expresión externa del nexo interno que se establece en el contenido, es el modo de organizar la interacción de los elementos y de los procesos de un fenómeno; tanto entre si como en las condiciones externas. Se tipifican en correspondencia con la organización interna del contenido, con la disposición de los componentes, con las relaciones que se establecen entre ellos, por los modos de actuación de los sujetos que interactúan.

Las formas de organización del proceso pedagógico son manifestación externa del contenido, en ellas se producen las relaciones mutuas que se establecen entre los diversos elementos que componen el proceso. También son partes integrantes del contenido en la formación profesional del educador en tanto que son resultado de la experiencia acumulada al desplegar diversos modos de actuación profesional.

La forma de organización del proceso de enseñanza aprendizaje cualquiera que sea su tipología debe partir del principio educativo que toma al estudiante como el sujeto centro del proceso; teniendo presente que éste es un proceso interactivo en que hay un profesional que debe organizar, guiar, orientar, para lograr potenciar el desarrollo, tirar del desarrollo, impulsar el desarrollo, del educando.

Al trabajar las formas como un sistema, debe tenerse en cuenta que cualquier cambio de una o de varias de ellas requiere de la reorganización de los nexos que se establecen entre las mismas.

La flexibilidad organizada, es una premisa que debe mantenerse en la proyección, ejecución y control del proceso de enseñanza aprendizaje. Cuando se es absoluto en el empleo de formas de organización y se sobrestiman o subestiman sus funciones en el proceso, se cae en el formalismo. Se debe tener siempre presente que estos, son procesos en los cuales interviene el hombre desde su subjetividad, su individualidad, su desarrollo como personalidad.

Las formas de organización deben constituir actividades para la integración; que posibiliten relaciones en el plano más profundo del desarrollo de la personalidad, en correspondencia con los objetivos planteados en el proyecto curricular integral del centro. Por tanto, se considera que: forma de organización, es el marco externo en que se manifiesta la integración de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, (los que devienen contenido de las formas) a partir del desarrollo de condiciones educativas que favorecen la relación de los sujetos (educandos – educadores) para lograr los objetivos educativos.

Por ello, se considera que las formas de organización como componente del proceso tienen una función dinámica, integradora y organizacional de los modos de actuación y de comunicación de los sujetos que intervienen en el acto educativo; mediatizados por el contenido y por las condiciones materiales- espirituales concretas en que se desarrolla dicho proceso.

Las formas de organización están estrechamente relacionadas con los métodos. Entre ellas y los métodos deben producirse relaciones muy estrechas de coordinación para lograr los objetivos planteados.

Las formas de organización constituyen un sistema flexible, abierto que se puede ordenar en correspondencia con situaciones concretas del contexto educativo, social e institucional; dicho orden debe ser dinámico y puede comenzar y finalizar con cualquiera de sus elementos, en correspondencia con los objetivos, las funciones que tienen y los problemas educativos que se desean resolver.

Su ordenamiento en sistema debe ser el resultado de la interacción dinámica entre los sujetos del proceso de formación. La orientación en el proceso pedagógico profesional debe estar en concordancia con el contexto educativo, social, político - ideológico. Esa es una premisa de la labor pedagógica que debe ser meditada en su proyección sistémica.

Para crear un sistema de formas de organización en el proceso de enseñanza aprendizaje se necesita:

En primer lugar, encontrar la requerida totalidad de formas. El sistema debe contener solamente la cantidad imprescindible de formas que se necesitan para el normal funcionamiento del proceso como un todo. Se escogen los elementos sin los cuales no se pueden lograr los objetivos planteados.

En el sistema objeto de análisis se debe partir de los elementos integrantes del curriculum, que en su nivel organizacional más elevado, cada componente en sí mismo constituye un sistema cuando se analiza por separado, pero su integración es lo que

permite la preparación profesional del estudiante.

Cada componente es subsistema del sistema curricular y sistema en sí mismo cuando se analiza de forma aislada. Cada uno tiene una determinada cantidad de formas de organización básicas para la formación profesional del educador en la que se produce la interacción entre el educador y el educando. Las formas en el sistema tienen una estructura didáctica, organizacional que guarda relación con su función en el sistema.

En segundo lugar, se deben revelar las propiedades funcionales de cada una de las formas en el sistema. Hay que tener presente que cada elemento en el sistema tiene que cumplir su función, con una relativa independencia del todo, pero sin dejar de tener presente su integralidad.

El sistema estará en equilibrio cuando exista un balance dinámico funcional entre cada una de sus formas de organización. El equilibrio es un concepto dinámico, que indica el necesario balance funcional de cada elemento del sistema.

Cuando se rompe el equilibrio una forma está trabajando contra la otra en lugar de moverse en armonía. Un ejemplo de ello es, cuando se confunden las funciones de cada forma y se pasa a desarrollar la actividad con "la forma que lo logra todo". Esta práctica no alcanza resultados óptimos, todo lo contrario, se puede dar una imagen de desorganización lo que se asociaría con los malos resultados.

En el desarrollo de la personalidad del adolescente, Es fundamental la integración estructural y funcional de las actividades que se desarrollen en los diferentes niveles organizacionales del proyecto curricular. Se puede aseverar que es casi imposible lograr los objetivos de la educación que se desea con una sólo tipo de forma de organización, ya que la diversidad y la variedad constituyen, en unidad, la esencia de la vida.

En tercer lugar, se deben determinarlos métodos, procedimientos y técnicas que se emplean para lograr la correlación y acción recíproca de los elementos del sistema. En él cada elemento se contempla no sólo, contando con las funciones que realiza, sino que también se tiene en cuenta el lugar que dicho elemento ocupa.

La entrada al sistema de formas de organización puede ser por cualesquiera de ellas. Para ello, hay que tener clara la posición del elemento; no es igual la clase introductoria al inicio de una temática, que la que continúa. No es igual un turno de reflexión en el horario de la tarde que una clase de matemática.

Es importante analizar su lugar en el sistema, la función didáctica de cada una de ellas, lo que se quiere lograr en el estudiante, su objetivo fundamental, las condiciones materiales

con que se cuenta para su desarrollo, las necesidades de los estudiantes, el nivel de preparación del profesor.

En cuarto lugar, se debe tener muy claro qué elemento del sistema se debe jerarquizar, cuáles son las condiciones concretas en la formación profesional de los estudiantes para determinar cuál elemento se sitúa como rector del sistema. Ello se define por la función, o por la orientación de éste respecto a otros elementos, y también por la "solidez" de las relaciones entre los elementos por separado.

Una pluralidad de funciones desarticuladas entre sí no logran la formación del estudiante. Como consecuencia de las funciones especializadas, surge inevitablemente una función guía, rectora, de mando, cuya misión es dirigir todas las actividades para que se cumplan armoniosamente. Por lo tanto, la organización necesita, además de una estructura de funciones, una estructura jerárquica, cuya misión es dirigir las acciones de los niveles que le están subordinados.

Se debe desarrollar cada elemento hasta el nivel de su interacción con otros, mediante formas concretas de trabajo para, a partir de ello, determinar el elemento que se jerarquizará. Es importante destacar la flexibilidad que se debe asumir en un sistema dinámico y abierto, porque esta posición varía en relación con los objetivos de cada disciplina y con el nivel de desarrollo del estudiante.

También varía la jerarquización de elementos en el sistema en dependencia del nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante. Así debe ser dinámica, flexible y centrada en los sujetos que participan en el proceso de formación.

Al evaluar los resultados alcanzados, el profesor y el grupo de estudiantes pueden organizar jerárquicamente el movimiento de las formas de organización. Esto puede darse en los casos de niveles de mayor desarrollo del estudiante.

El sistema de formas de organización debe ser abierto para permitir el intercambio flexible entre los sujetos, para hacer frente a los nuevos retos y para formar al profesional con visión transformadora, dialéctica y proyectiva. Una vez definido el modelo sistémico del proceso de trabajo pedagógico en las etapas de preparación y planificación el educador procura conformar las acciones a desarrollar en cada actividad para que cumpla con su función en el sistema.

Se debe tener presente, cuáles son las actividades pedagógicas que necesitan menos gastos materiales, o medios técnicos y cuáles necesitan más, para ver si existen las condiciones propicias para modelarlas en el sistema. Ello es resultado del análisis metodológico de la asignatura, de la disciplina, del departamento, del año, entre otros, de

ahí su importancia organizacional. Desde los primeros pasos de la planificación, de la organización y de la ejecución conforme al sistema, se ofrecerá al maestro una visión general del proceso y de los resultados del trabajo.

Un *sistema* desprovisto de una organización interna racional y sólida, además de ser poco eficaz, es incapaz de relacionarse con otros sistemas.

A las categorías *elemento* y *sistema* les es propio un significado, aunque entre ellas existe una determinación, subordinación y al mismo tiempo, se intercambian. Así por ejemplo, la clase como sistema de trabajo no sólo puede, sino que se tiene que considerar como elemento del sistema de clases en un proyecto curricular dado, y/o en un nivel educacional.

A su vez, el proceso enseñanza aprendizaje es la vía para lograr el proyecto curricular general; en otras palabras, durante el tránsito de lo inferior a lo superior, de lo simple en complejo. Un sistema más simple, al formar parte de formaciones más complejas, puede pasar a ser uno de complejidad mayor.

El conocimiento de estas regularidades dota al pedagogo no sólo de la teoría general, sino que además ofrece la metodología del enfoque sistémico, que contribuye con el proceso de organización y ejecución de la labor pedagógica. Revelar todo el conjunto de relaciones intersubjetivas en el contexto educacional así como de los métodos, de los medios y de las formas para alcanzar los resultados esperados en la preparación del profesional, determinar las regularidades y contradicciones que se presentan entre los componentes del proceso constituye objetivo fundamental del enfoque de sistema y ello debe estar presente en las interacciones del proceso educativo a partir de todos los factores que intervienen en su desarrollo.

Bibliografía

Aballe, V. y Calzado, D. (1996). "Carácter dinámico del proceso docente educativo. Material Impreso. ISPEJV. Ciudad de La Habana.

Academia de Ciencias de la URSS. (1986). Cuba: 25 Años de Construcción de Socialismo. Editorial Ciencias Sociales Contemporáneas. Moscú,

Addine Fernández F. y otros (1988). Materiales docentes acerca de la Metodología de la Enseñanza de la Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

_____ (1990): "Las formas de organización de la enseñanza en la escuela media general cubana". ISPEJV. Ciudad de La Habana.

- _____ (1990). "Colectivo de Cátedra y Claustro Docente: células básicas de la integración del trabajo metodológico intra e interdisciplinario". Material impreso. ISPEJV. Ciudad de La Habana.
- _____ (1992). "Algunas consideraciones para la integración de los componentes del plan de estudios de los ISP. Material impreso. ISPEJV. Ciudad de La Habana.
- Addine, Fernández F. (1996) Talleres educativos una alternativa de organización de la práctica laboral investigativa. Tesis en opción al grado científico de Dra. en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
- _____ (1997). Didáctica y Curriculum. Análisis de una experiencia. Editorial Bioestadísticas. Potosí. Bolivia.
- Alvarez de Zayas, C. (1989). "Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente educativo en la Educación Superior Cubana. MES. Ciudad de La Habana. Pág 138.
- _____ (1990): "Diseño curricular en la Educación Superior". Curso Precongreso Pedagogía '90. Palacio de las Convenciones. La Habana. Pág 3.
- _____ (1996). Hacia una escuela de excelencia. Editorial Academia. Ciudad de La Habana.
- _____ (1997) Curso 20 de Pedagogía 97. La Universidad, sus procesos y leyes .Editado por IPLAC. La Habana.
- _____ (1999). La escuela en la Vida. Editorial Pueblo y Educación. Cap.5.
- Alvarez Marante, A. y. Calzado Lahera, D. y otros. (1990) El colectivo pedagógico y el desarrollo de la autonomía estudiantil. Investigación desarrollada en el ISPLE Pablo Lafargue. Ciudad de La Habana.
- Andreeva, G.M. (1984) Psicología Social. Universidad Estatal de Moscú. URSS.
- Arias, H. (1995). La comunidad y su estudio. Editorial. Pueblo y Educación . La Habana,
- .Babanski, Y. (1982). Optimización del proceso de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- _____ (1982): Optimización del proceso de enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Bachiller y Morales, Antonio (1965) Apuntes para el estudio de las letras y de la instrucción pública en la Isla de Cuba. Academia de Ciencias de Cuba. La Habana.
- Banny, M. y Johnson, L. (1971). La dinámica de grupo en la educación. Ciudad de La Habana. Instituto Cubano del Libro. (2da edición).
- Barabtarlo, A. (1995). Investigación Acción. Cise UNAM, México D. C.
- Barcia, M. C.; García, G. y Torres Cuevas, E. (1994). La colonia. Evolución socioeconómica y formación nacional. Editora Política. Ciudad de La Habana

Bermúdez, R. y Rebustillo M. (1996). *Teoría y Metodología del aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Blanco, A.(1995). Introducción a la Sociología de la Educación. Libro Inédito. ISPEJV.Ciudad de La Habana.

_____ (2000). "Acerca del rol profesional y las tareas básicas del maestro".Ciudad de La Habana. ISPEJV

Briggs, J. and Peat, F. D. (1984). Looking Glass Universe: The emerging science of wholeness. Simons & Schuster, Inc, New York. N. Y.

_____ (1990). Turbulent mirror. An illustrate guide to chaos theory and the science of wholeness. Harper & Row,Publishers, New York.

Brito, H. (1987). Aproximación al estudio de la efectividad de la Motivación. en Boletín Magister. Facultad de Pedagogía ISPEJV, 1,5-11.

Brito, T. y Padrón, A:R. (2001).La educación familiar: Presencia en el cambio educativo de la Secundaria Básica Cubana. Curso 59, Pedagogía 2001, Ciudad de la Habana.

Bruner, J. (1995).La elaboración del sentido. Editorial Morata. Madrid.

Buenavilla, R. (1995).La Historia de la Pedagogía en Cuba Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Buzón Castells, M. (1984). "Algunos problemas actuales de la Pedagogía en los CES". ISPEJV. Ciudad de La Habana.

_____ (1987). "Métodos para la utilización del enfoque sistémico estructural en la preparación de la asignatura". ISPEJV. Ciudad de La Habana.

Cabezas Cusiné, G. (1982). Teoría y metodología del Trabajo educativo. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

Cabrera, O.(1999). Paulo Freire, su vida, convicciones políticas y el paradigma de la impugnación. Editorial Mediabyte, S.A. República Dominicana.

Calviño, M. A. (1998). Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones. Editorial Academia. Ciudad de La Habana.

Calzado Lahera, D. (1995). "La ley de la unidad de la instrucción y la educación". ISPEJV. Ciudad de la Habana.

_____ (1996) "En defensa de un ideal". ISPEJV. Ciudad de la Habana.

Calzado, D. y Addine, F. (1996). "La innovación didáctica, un problema de los docentes en la actualidad". ISPEJV. Ciudad de la Habana.

Carreño, P. y otros. (1977). Sociología de la Educación. Editorial UNED-MEC. Madrid.

- Cartaya Cotta, P.(1996). Raíces de la Escuela Primaria Cubana, 1902-1925. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Castellanos, B. y otros. (2001). Hacia un aprendizaje desarrollador. Colección Proyecto. ISPEJV.Castellanos, D.(2000). Diferencias individuales y necesidades educativas especiales ISPEJV.
- Castro Alegret, P.L. (1996). ¿Cómo la familia cumple su función educativa?. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Castro, Ruz, F:(1973). La Historia me Absolverá.. Editorial COR. Ciudad de La Habana.
- _____ (1974). La educación en revolución. Instituto Cubano del Libro. Ciudad de La Habana.
- _____ (1976). Informe Central al I Congreso del Partido Comunista de Cuba. Editora Política. Ciudad de La Habana.
- _____ (1980). Informe Central al II Congreso del Partido Comunista de Cuba. Editora Política. Ciudad de La Habana
- _____ (1986). Informe Central al III Congreso del Partido Comunista de Cuba. Editora Política. Ciudad de La Habana.
- _____ (1991). Ciencia, Tecnología y Sociedad (1988-1991). Editora Política.
- _____ (1992) Un grano de maíz. Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado La Habana
- _____ (2001). Discurso en Tribuna Abierta en San José de las Lajas en Granma 29-01-01.
- _____ (2001). Discurso en la Graduación del primer curso de Maestros Emergentes en Granma 16-3-01.
- _____ (2001). Discurso pronunciado en la Tribuna Abierta del Municipio Plaza en Granma 2-04-01.
- _____ (2001). Discurso por el 40 Aniversario de la proclamación del carácter socialista de la Revolución en Granma 17-04-01
- _____ (2001). Discurso en el Foro Mundial sobre soberanía alimentaria en Granma 16-8-01.
- _____ (2002). Discurso en la Conferencia de la Unión Interparlamentaria en el Palacio de las Convenciones en: Granma 6-04-02.
- Castro, P.O. (2001). "Evaluación: Del paradigma a la práctica". Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Castro, V.G. (1986). "Teoría y práctica de los medios de enseñanza". Edit. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- CEPES.(2000). Los métodos participativos. Editora Academia. Ciudad de La Habana.
- Colectivo de Autores.(1981): Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- _____ del ICCP. (1984). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

- _____ (1989). Filosofía y Ciencia. Editorial Ciencias Sociales. Ciudad de La Habana.
- _____ (1994). Instrumentos de trabajo educativo. Colección de Pedagogía Grupal. No. 2. Editora INDO AMERICAN, PREEES SERVICE. Santa Fe de Bogotá. Colombia.
- _____ (1995). Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- _____ (!996). Técnicas Participativas de educadores cubanos. Editado por el CIE Graciela Bustillos. Ciudad de la Habana.
- _____ (1996). Carácter científico de la Pedagogía en Cuba. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- _____ del ICCP. (1998). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. Ciudad de La Habana.
- Compilación de Escritos. (1991). "Escuela Náuticas" en José de la Luz y Caballero. Escritos Educativos. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- _____ (1992). "Las reformas en la enseñanza superior" en Enrique José Varona. Trabajos sobre Educación y Enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Artículos:
- _____ (1992). "La educación y la realidad" en Enrique José Varona. Trabajos sobre Educación y Enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Constitución de la República de Cuba. (1992). Editora Política. Ciudad de La Habana.
- Contreras Domingo, J. (1990) Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la Didáctica. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Ediciones AKAL. S.A. Málaga.
- Chadwick, C. (1991). "Una revolución verde en la Educación: Las Estrategias de aprendizaje" en Revista de Psicología. 9, 5-13.
- Chávez, J, y Cánovas, L: (1994). Presente y futuro de la Pedagogía como ciencia en América Latina. Ciudad de la Habana.
- Chávez, J. A. (1996). Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Chiong Molina, M.O. (2001). Higiene de la Actividad Docente. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Chirino Ramos, M. V. (1997): El desarrollo de habilidades para el trabajo científico investigativo en la Formación profesional pedagógica. Tesis en opción al título de Master en Educación. ISPEJV.
- Danilov, M. A. y Skatkin, M.N. (1980). Didáctica de la escuela media. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.

- De los Santos Tamayo, A. (1998). Con visión de Futuro. Testimonio, Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Díaz Barriga, A. (1988). Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio. Ediciones Nuevomar S. A. de C. V. México D.F.
- Durkheim, E. (1993). La Educación Moral. París. PUF.
- Engels, F. (1982). Dialéctica de la naturaleza. Editorial de Ciencias Sociales. Ciudad de La Habana.
- Equipo Ted. (1994). Trabajo pedagógico en las Organizaciones Magisteriales. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago de Chile.
- Fernández, J R. (1986). Información sobre la Educación en Cuba. Editorial MINED. Ciudad de La Habana.
- Fernández, J.R. (1990). Breve información sobre la Educación en Cuba. Editorial MINED. Ciudad de La Habana.
- Fernández Pérez, M. (1991). La profesionalización del docente. Ediciones Anaya. Madrid.
- Fernández Pérez, M. (1994). Tareas de la profesión de enseñar. Siglo XXI de España Editores. Madrid.
- Fernández, A. (2000). Apuntes escuela–comunidad. Editorial Universidad Obrera. Potosí. Bolivia.
- Fernández, A.M. y otros. (1995). Comunicación educativa. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Ferrán, H. (1995). “La Educación, la escuela y la pedagogía en la neocolonia. ISPEJV: Ciudad de La Habana.
- Filzpatrick, E.A. (1958). Filosofía y las Ciencias de la Educación. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Freyre, P. (1998). Pedagogía de la Autonomía.. Editorial Paz y Tierra. Sao Paulo.
- Fullat, O. (1992). “La educación y sus saberes”. en Revista Educación, Vol No 2 Septiembre.
- García González I.(1995). “Algunos temas de educación inscriptos en la Constitución de 1940”. ISPEJV. Ciudad de La Habana.
- García Galló, G. J. (1972) Bosquejo histórico de la Educación en Cuba. Pueblo y Educación La Habana.
- García, G. J. L. (1992). Problemas mundiales de la educación. Nuevas perspectivas. Dykinson.
- García Leyva, M. (1995). “Vinculación de las necesidades sociales con las necesidades educacionales a nivel microsocioal: un imperativo de la realidad actual”. ISPEJV. Ciudad de La Habana.
- _____ (1996). “La escuela como institución social, comunidad de trabajo y sistema de relaciones sociales”. ISPEJV. Ciudad de La Habana.
- _____ (1997). “La acción participativa: un paradigma para la investigación” en Calidad Educativa: experiencias y propuestas. Editado por la Universidad Técnica del Beni. Bolivia.
- _____ (2001) Estrategia participativa desde la comunidad educativa dirigida a eliminar manifestaciones de violencia en adolescentes. Tesis en opción al grado científico de Dra en Ciencias de la Educación. Ciudad de La Habana.

- Gimeno Sacristán, J. (1988). Poderes inestables en educación. Ediciones Morata, S.L. Madrid
- _____ (1985). Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Ediciones Anaya. Madrid.
- Gleick, J. (1989). Chaos, Sphere Books Ltd, London.
- Gómez, Gutiérrez, L .I. (1998). Informe a la Asamblea Nacional del Poder Popular. V Legislatura. Ciudad de La Habana
- _____ (1999). Conferencia Especial en el evento Pedagogía 99. Ciudad de LaHabana.
- _____ (2001). Conferencia Especial en el evento Pedagogía 2001. Ciudad de La Habana.
- González, M., Buzón, M. y Mañalich, R. (1985) Funciones de la conferencia y las actividades prácticas en el sistema de trabajo docente de la Educación Superior. Tema XIV. Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación y de los ISP. Suplemento 2. Ciudad de La Habana.
- González, D. (1943) Didáctica o Dirección del Aprendizaje. Editorial Cultural S. A. Ciudad de La Habana.
- González, D. (1946). Introducción a la filosofía de la educación. Editorial Cultural. S. A .La Habana.
- González, F. (1990). Psicología Humanista. Editorial Ciencias Sociales. Ciudad de La Habana.
- _____ (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- _____ y Mitjans, A. (1995). La personalidad, su educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- González, J.J., Monroy de Velazco, A. y Kupferman, E. (1991). Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas. Editorial Concepto, S.A., México.
- González, V. y otros. (1995). Psicología para educadores. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- _____ (1997). Diagnóstico y orientación de la motivación profesional. Pedagogía'97. Ciudad de La Habana.
- Hart Dávalos, A. (1960). Mensaje Educacional al Pueblo de Cuba. Editorial del MINED.Ciudad de La Habana.
- Hiebsch, H. y Vorwerg, M. (1992). Psicología Social Marxista. Editora Política. Ciudad de La Habana.
- Informe de la República de Cuba. (1994). XLIV Conferencia Internacional de Educación. Ciudad de La Habana.
- Ludin, P. y Rosenthal, M. (1981). Diccionario Filosófico. Editora Política. La habana.
- Jaques, D. (1996). "La Educación encierra un tesoro". Informe de la UNESCO a la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana Ediciones UNESCO, Madrid.

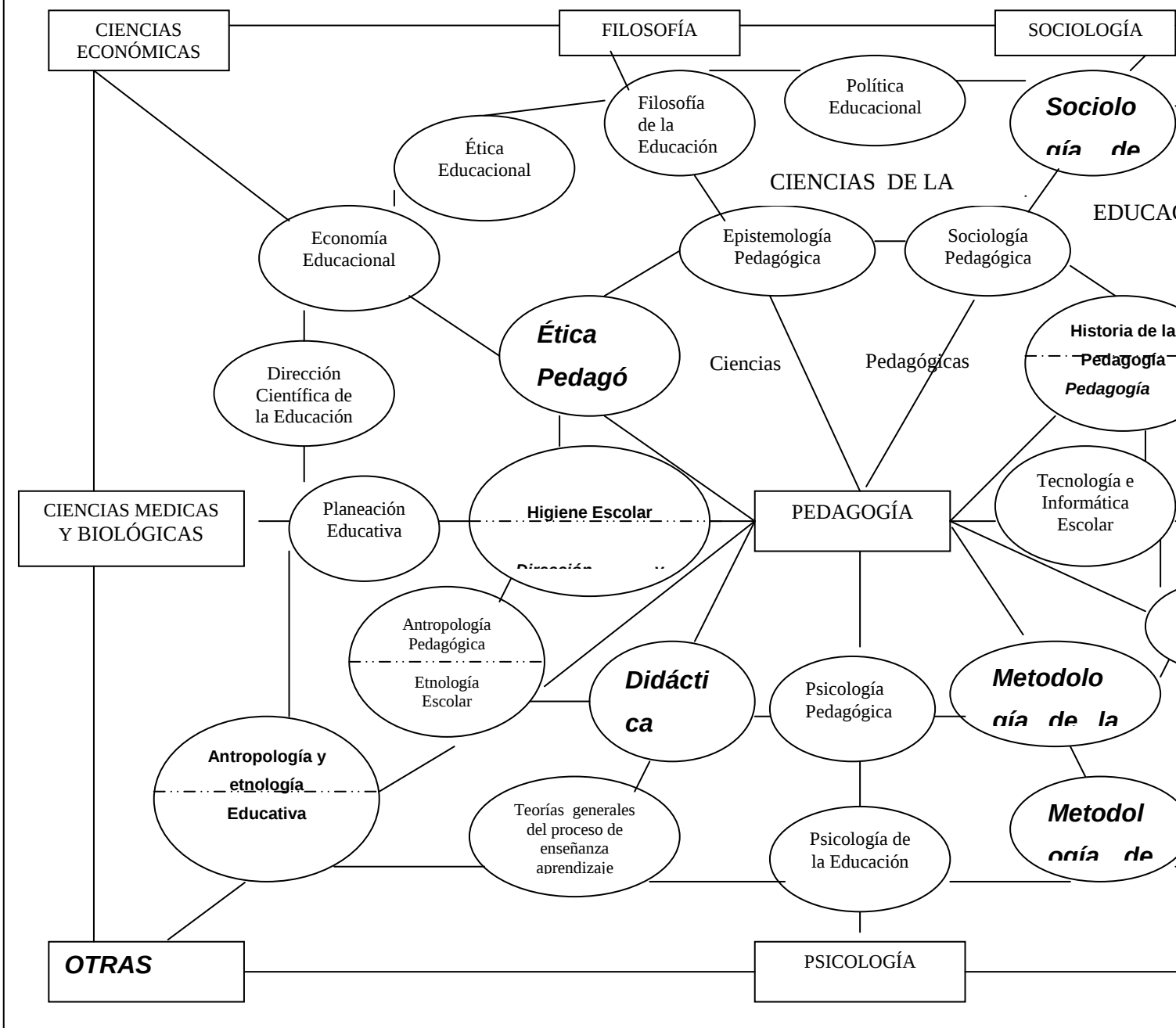
- Kaprinin, V. V. (1981). Conferencias sobre metodología de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Editorial Orbe. La Habana.
- Kedrov. (1972). Clasificación de las Ciencias. Editorial Progreso.
- Klingberg, L. (1978). Introducción a la Didáctica General. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Kolésnikov, N. (1983). Cuba: educación popular y preparación de los cuadros nacionales. Editorial Progreso. Moscú.
- Kolominski, Y. L. (1984). La psicología de la relación recíproca en los pequeños grupos. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Konstantinov, F. (1978). La ciencia: su lugar y papel en la vida de la sociedad. Editorial Ciencias Sociales. Ciudad de La Habana.
- Krapivin, V. (1983) Metodología de autoeducación política. Manual. Capítulo VI. Editorial Progreso. Moscú
- Labañino, R. C y Del Toro. R. Mario. (2001). Multimedia para la educación ¿cómo y con qué desarrollarla?
- Labarrere Reyes, G. y Valdivia Pairol. G. (1989). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Lenin, V.I (1965) Obras Completas Editora Nacional de Cuba, La Habana
- Le Riverand, J. (1975). La República, Dependencia y Revolución. Editorial Ciencias Sociales. Ciudad de La Habana.
- Lomov, B. F. (s/a). Las categorías de la comunicación y de la actividad en la Psicología. Facultad de Psicología U.H.
- López, Hurtado, J. (2000). Fundamentos de la Educación. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Martí, J. (1965) Obras Completas. Editorial Nacional de Cuba, La Habana
- Martí, José (1961). Ideario Pedagógico. Imprenta Nacional de Cuba. Ciudad de La Habana.
- Martínez Llantada, M. (1998) Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad. La Habana Editorial Academias
- Marx, C. y Engels F. (1969). Ideología Alemana. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana.
- _____ (1973). Tesis Sobre Feuerbach. Obras Escogidas, Tomo I. Editorial Progreso.
- Mena, C.E. (2001). "Autoevaluación y creatividad: un reto para la pedagogía contemporánea". Tesis en opción del título académico de Master en educación. ISP Enrique José Varona.
- Meier, A. (1984). Sociología de la Educación,. Editorial de Ciencias Sociales. Ciudad de La Habana.
- Mialaret, Gastón, D. M. (1969). Traité des Sciences Pedagogiques. Presses Universitaires de Francia.

- MINED. (1976). Documentos Directivos para el perfeccionamiento del Subsistema de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico. RM 658/76 . Editora MINED. Ciudad de La Habana.
- _____ (1988). Resolución No. 188/88. Ciudad de La Habana
- _____ (1989) "Orientaciones para la elaboración de los programas de asignaturas en los centros de Educación Superior". (Plan C). Ciudad de La Habana.
- _____ (1990). "Programas Directores para los ISP, Licenciatura en Educación". Ciudad de La Habana.
- _____ (1991). Reglamento del trabajo docente y metodológico. Resolución 269/91. Ciudad de La Habana.
- _____ (1992). "Transformaciones de los Planes de estudio de los ISP a partir del Curso 91-92". Ciudad de La Habana.
- _____ (1993). "Principios básicos sobre los que se estructuran los nuevos planes de estudio de los ISP. Vigentes desde el Curso 1993-1994. Ciudad de La Habana.
- .Miranda Lena, T y Páez Suárez, V. (2001). "Estrategia Curricular en la Formación del Profesional de la Educación. Soporte electrónico. ISPEJV. Ciudad de La Habana.
- Nassif, R. (1999). Pedagogía General. Editorial Kapeluzs. Buenos Aires.
- Newman, L. y otros.(19---). La zona de construcción del conocimiento. Editorial Morata. Madrid.
- Núñez Jover, J. (1994). La Ciencia y sus leyes de desarrollo. Problemas sociales de la Ciencia. Editorial Félix Varela. GESOCYT.
- Núñez, E. (1995). ¿Qué sucede entre la escuela y la familia? . Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Ojalvo, M. V. (1999). "¿Cómo hacer más efectiva la comunicación? en: Comunicación educativa. CEPES. U.H.
- Ortega, J. (1999). Estrés y trabajo. Publicación electrónica. México.
- Osipov, G. y otros. (1988). Libro de trabajo del sociólogo. Editorial Progreso. Moscú.
- Páez, S.V. (1998). "Contextualizar e individualizar el proceso de enseñanza - aprendizaje, desde lo social y grupal". Tesis en opción del título académico de Master en educación. ISP Enrique José Varona.
- Parra Vigo, I. (1997). La enseñanza centrada en el estudiante, una vía para la profesionalización del maestro en formación. Tesis en opción al título de Master en Educación. ISPEJV. Ciudad de La Habana.
- Patterns, R. (1989). La clase en acción. Publicaciones del Proyecto de Educación de la UNESCO para América Latina.
- Pérez Luna, E. (1992). Pedagogía, dominación e insurgencia. Editorial Abre Brechas. Caracas.

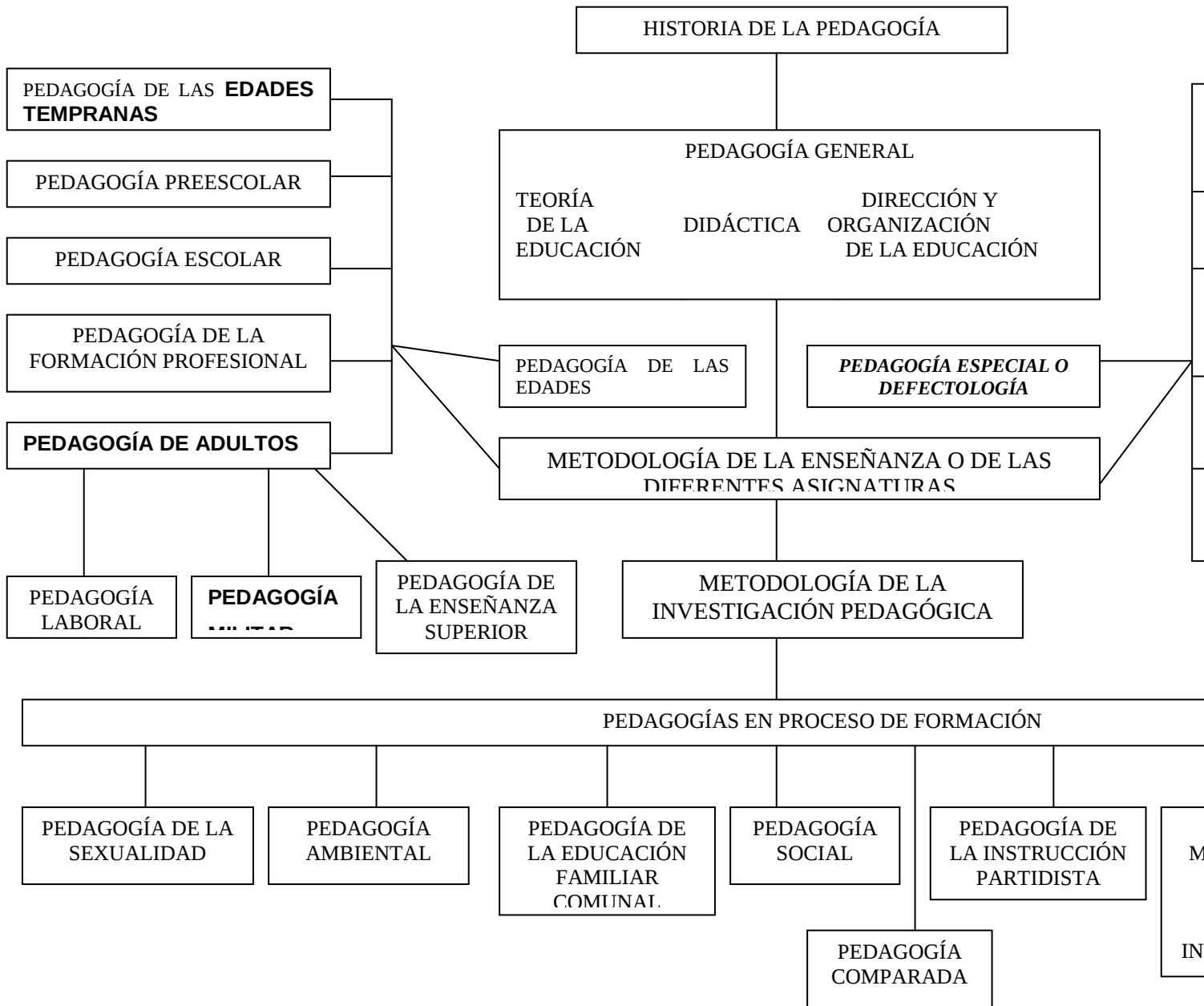
- Pérez, M. D. (2001). Academic underachievement in Cuban University students. A cognitive perspective in the problem solving context. Drukkerij Quickprint BV. Nijmegen. Holanda.
- _____ y Fundora, G. (1987). Estudio de algunas características de la comunicación profesor-alumno en la enseñanza primaria. Trabajo científico estudiantil. ISPEJV. Ciudad de La Habana.
- Pérez, T. M. (1998). Estrés. Vida o Muerte, México.
- Pestalozzi, Escritos pedagógicos
- Petrovski, A.V. Teoría psicológica del colectivo. Editorial de Ciencias Sociales. Ciudad de La Habana.
- Petrovsky, A.V. (1980). Psicología evolutiva y pedagógica. Editorial Progreso. Moscú.
- Planchard, E.: (1966). La Pedagogía Contemporánea. RIALP. Madrid.
- Ponce, A. (1961). Educación y lucha de clases. Imprenta Nacional de Cuba. Ciudad de La Habana.
- Portuondo, F. (1973). Estudios de Historia de Cuba. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- Pozo, J. I. (1998). Aprendices y maestros/as. La nueva cultura del aprendizaje.. Editorial Alianza.
- Prigogine, I. and Stengers, L. (1985). Order out of chaos, Flamingo, London..
- Pupo Pupo, R. (1990). La actividad como categoría filosófica. Editorial Ciencias Sociales. Ciudad de La Habana.
- Rachenko, I. P. (1987). Organización Científica del Trabajo del Maestro.. Editorial Vneshtorgizdat. Ucrania.
- Reinoso, C. C. (2001). Desarrollo humano y comunicación. Impresión ligera. IPLAC. Ciudad de La Habana.
- Robalino, M. (1997). Condiciones de trabajo y salud del magisterio. Conferencia especial. Pedagogía '97.
- Robbins, S. P. (1997). Administración. Teoría y Práctica. México. Prentice Hall.
- Rodríguez, A.(1985). Grupos y colectivos. Editorial Científico-Técnica. Ciudad de La Habana.
- Rodríguez, M y Bermúdez. R (1996). La personalidad del adolescente. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- _____ (2001). Psicología del pensamiento científico. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Rodríguez, José I. (1944). Vida del presbítero Félix Varela. Editorial Arellano y Cía. La Habana.
- Rodríguez, Z. (1985) Filosofía Ciencia y Valor, Editorial Ciencias Sociales. La Habana
- Rojas Vicente, M: (1998). Las ideas pedagógicas de Ramiro Guerra Sánchez, en la Revista de Instrucción Pública de 1918 a 1928. Tesis en opción al título de Máster en Educación. ISPEJV.
- Sierra Salcedo, R. (1991). "Estrategia y alternativa pedagógica: dos exigencias en la dirección del proceso pedagógico". ISPEJV. Ciudad de La Habana.
- Silverio Gómez, M. (1990) "Dirección pedagógica del aprendizaje". ISPEJV. Ciudad de La Habana.
- y González, I. (1994). "Criterios metodológicos para la determinación del sistema de conocimientos en la elaboración de los programas docentes en el ISPEJV". ISPEJV. Ciudad de La Habana.

- Simón, M, J. y otros. (2000). La educación del nuevo milenio. Debates y perspectivas. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Moran. Honduras.
- Soca Gener M. y . Brito, T. (1995). "La consulta como forma de organización en la educación superior". ISPEJV.
- Sosa, R E y Penabat, A. (2001). Historia de la Educación en Cuba. Tomo I y II. Ediciones Boloña.
- Suárez Díaz.R. (1978). La educación: su filosofía, su psicología, su método. Editorial Trillas.
- Suchodolski, B.(-----). Educación para el futuro. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona.
- Suchodolski, B. (1979). El acto educacional. ¿Formación o inspiración? Actas del VII Congreso Mundial de la Asociación Internacional de las Ciencias de la Educación. Bélgica.
- Sullivan, T. J. (1999). "Leading people in a chaotic world". Journal of Educational Administration, 37..
- Torres Santome, J. (1987). "La globalización como forma de organización del curriculum" en Revista de Educación. No. 282. Madrid.
- UNESCO. (1990). Proyecto Principal de Educación. Santiago de Chile.
- Valdés Rodríguez, M. (1984). Ensayos sobre educacion teórica, práctica y experimental .Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Varela, O. y Morales, F. (1992) "Observaciones sobre el escolasticismo" en Miscelánea Filosófica. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- _____ Valera, O.(1999). El debate teórico en torno a la Pedagogía. Edtemas. Bogotá.
- Varona, E. J. (1992) Trabajos sobre educación y enseñanza Editorial Pueblo y Educación, C. de La Habana
- Vega, V. R. (1978). Psicoterapia Infantil. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Vigotsky, L.S. (1987). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores". Editorial Científico-Técnica, La Habana.
- Zinoviev, H. S. I. y otros. (1974). La lección. Experiencias metodológicas en la escuela superior soviética" Editorial Grijalbo. México D.F.

LA PEDAGOGÍA EN SU INTERACCIÓN CON LAS CIENCIAS PEDAGÓGICAS Y LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN EL SISTEMA DE CIENCIAS COTEMPORÁNEAS



ESTRUCTURA DE LA PEDAGOGÍA



ANEXO III

Dimensiones e Indicadores para la caracterización de los centros docentes, la familia y la comunidad. (Estos se adecuarán a las necesidades concretas de los protagonistas).

A.- Caracterización del área de acción a partir de dimensiones e indicadores seleccionados, con adecuaciones de los indicadores propuestos por el Dr. Héctor Arias (1995) y el Dr. Antonio Blanco (1997).

I. Dimensión Físico – económica:

Indicadores:

I.1-Físico-Geográficos: Delimitación de la comunidad, extensión, accesibilidad, características propias de la zona, estructura geológica, relieve y suelos, arquitectura, formas de las viviendas. Formas posibles de utilización en clases.

I.2- Ambientales: Flora y Fauna, aprovechamiento de los recursos naturales, fuentes de contaminación, protección del medio ambiente. Posibilidades reales de utilización de estos elementos en un programa educativo transformador.

I.3- Económicos: Tipo de actividad económica fundamental. Nivel alcanzado, centros de producción y servicios, nivel económico en la comunidad, fuentes de trabajo. Posibilidades de interacción de los centros económicos con los centros docentes.

II. Dimensión Socio - política

Indicadores:

II.1- Demográficos: Cantidad de población aproximada, distribución por edades y sexo. Personas de la tercera edad y madres solteras. Atención que se les brinda, migración, tasa de crecimiento poblacional, composición racial, entre otros datos.

II.2- Sociales: Estructura socio - clasista. Características étnicas. Problemas étnicos o sociales. Distribución ocupacional de los habitantes. (Diversidad de oficios y profesiones de los habitantes). Madres solteras, personas con atención por bienestar social. Comisión de Prevención. Funcionamiento real.

II.3-Políticos: Organizaciones(funcionamiento real), trabajo ideopolítico que desempeñan, características políticas (actitud revolucionaria), facilidad de movilización, otros elementos de interés. Posibilidades de interacción con los centros docentes de sus dirigentes y miembros.

II.4- Educacionales: Nivel educacional de la población. Centros docentes, otras instalaciones educativas. Función que desempeñan en la transformación educativa de la comunidad. Posibilidades de Interacción conjunta con el centro que emprende el programa. Otros elementos de interés.

II.5- Salud: Cuadro epidemiológico, enfermedades más frecuentes, higiene de la zona y vecinos. Centros de salud. Índice de mortalidad y natalidad. Formas de interacción con los centros docentes. Ancianos, impedidos físicos y motores: atención que se les brinda.

III. Dimensión: Socio - cultural.

Indicadores:

III.1-Históricos – patrióticos: Acontecimientos históricos ocurridos en la comunidad desde su origen hasta la actualidad, incluyendo hechos relevantes en la producción y la defensa. Mártires de la comunidad e internacionalistas. Incluye el Patrimonio local. Atención que se le brinda a los familiares de mártires e internacionalistas. Funcionamiento de la Asociación de combatientes. Posibilidades de interacción de esta organización y de los centros, como museos, que tienen información, con los centros docentes en función de la política educativa.

III.2- Culturales: Instalaciones en disposición de los comunitarios y medios de información. Funcionamiento real. Principales manifestaciones artísticas, fiestas populares, grupos de aficionados, tradiciones populares, entre otros. Formas en que se puede interactuar con los centros docentes.

III.3- Deportivas y recreativas: Empleo del tiempo libre, recursos existentes; disponibilidad, explotación real. Deportes que predominan. Práctica real. Posibilidades de interactuar las instalaciones y los centros docentes.

III.4- Religión: Religión que predomina. Sectas religiosas. Centros que existen. Población aproximada que la practica. Práctica real. Otros elementos de interés.

III.5- Instituciones. Logros. Dificultades. Perspectivas.

IV. Dimensión: Elementos subjetivos.

Indicadores:

IV.1- Sentimiento de pertenencia en los vecinos hacia la comunidad y hacia el centro docente.

IV.2- Preocupaciones más recientes en cuanto a cualquier indicador de los anteriormente mencionados o con relación con el centro docente.

IV.3- Estilo de relaciones entre los sujetos de la comunidad entre sí y con los centros docentes.

IV.4- Grado de participación en la solución de problemas y efectividad de las mismas.

IV.5- Posibilidades de interactuar las personas de la comunidad con los estudiantes y profesores. Determinación de las personas con las que se puede contar y ¿para qué?. Promoción de acciones a partir de sus posibilidades. Acciones.

B.- Caracterización de los centros docentes.

I.- Dimensión: Estado de conservación del edificio de la institución educacional.

Indicadores:

I.1-Estado constructivo general del centro docente.

I.2-Cantidad de locales. Distribución. Estado actual.

I.3-Ventilación, iluminación y acústica de los locales, fundamentalmente las aulas.

I.4-Disponibilidad de agua y condiciones para su utilización.

I.5-Mobiliario escolar. Disponibilidad. Conservación.

II. Dimensión: Funcionamiento y dinámica general del centro.

Indicadores:

II.1- Personal docente. Trabajo que desempeñan. Titulación. Años de experiencia. Superación actual. Sexo. Presencia personal. Evaluación profesoral. Estado de completamiento de la plantilla.

II.2- Personal no docente. Tipo de labor que desempeña. Sexo. Ocupación real. Presencia personal.

II.3- Matrícula por grado y sexo. Presencia personal de los estudiantes.

II.4-- Estado de salud del personal que labora en el centro y estudiantes.

II.5-- Organización del régimen de vida de la institución educacional, de la actividad docente, extraescolar y extradocente.

II.6- Funcionamiento real de los órganos técnicos, de dirección y de las organizaciones políticas y de masas.

II.7- Índice de asistencia, puntualidad de estudiantes y profesores.

II.8-Promoción obtenida en el curso anterior. Medidas adoptadas. Dificultades presentes.

II.9- Estilo de dirección.

II.10- Relaciones entre el Consejo de Dirección con profesores y estudiantes. Nivel de autonomía de cada uno. Participación real de cada uno en la toma de decisiones.

II.11- Orientación que se le brinda en los diferentes esferas, vocacional, personal, familiar, de salud, sexual, entre otros.

II.12- Estudiantes con desventaja social. Programa de atención. Vinculación con la comisión de prevención de circunscripción y Municipal. Otros elementos de interés.

II.13- Interacción entre el centro docente, la familia y la comunidad. Logros y dificultades.

III. Dimensión: Elementos subjetivos.

III.1- Sentimiento de pertenencia hacia el centro docente y la comunidad de todo el personal y el estudiantado.

III.2- Necesidades, problemas y expectativas.

III.3- Posibilidades reales de interacción con la familia y la comunidad para establecer un programa que facilite el proceso pedagógico en el propio centro docente y que contribuya a la labor educativa en la comunidad.

C.- Caracterización de la familia de los estudiantes.

I. Dimensión: Composición y condiciones de vida.

I.1- Composición socio clasista.

I.2- Tipo de vivienda. Condiciones constructivas: piso, techo, paredes.

I.3- Condiciones higiénicas y sanitarias.

I.4- Hacinamiento. Promiscuidad.

I.5- Equipamiento mínimo.

I.6- Servicio de agua.

I.7- Nivel económico.

I.8- Nivel educacional.

II. Dimensión: Dinámica familiar.

Indicadores:

II.1- Tipo de familia: nuclear (completa, incompleta o recompuesta) y extensa.

II.2- Cumplimiento de las funciones (bio – social, económica y educativa).

II.3- Estilo de relaciones – padres – hijo, padres – maestros, familia – vecinos.

II.4- Nivel de participación en las actividades del centro docente.

III. Dimensión: Elementos subjetivos.

Indicadores:

III.1- Sentimiento de pertenencia a la familia, a la comunidad y hacia el centro docente.

III.2- Expectativas en relación a la participación conjunta con el centro docente.

Propuestas. Posibles soluciones, a partir de las posibilidades reales de acción.